



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Daniel Filipe Simões Meira

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA
ESCOLA BÁSICA 2º E 3º CICLOS DR^a M^a ALICE GOUVEIA, JUNTO
DA TURMA DO 7ºB NO ANO LETIVO 2021/2022**

ANÁLISE DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM E DO TEMPO POTENCIAL
DE APRENDIZAGEM EM AULAS DE ESTUDANTES-ESTAGIÁRIOS

**Relatório de Estágio Pedagógico do Mestrado em Ensino de Educação
Física nos Ensinos Básico e Secundário, orientado pelo Professor Doutor
Bruno Avelar Rosa e apresentados à Faculdade de Ciências do Desporto e
Educação Física da Universidade de Coimbra**

Junho de 2022

Daniel Filipe Simões Meira

2017252637

RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO
DESENVOLVIDO NA ESCOLA BÁSICA 2º E 3º
CICLOS DRª Mª ALICE GOUVEIA, JUNTO DA
TURMA DO 7ºB NO ANO LETIVO 2021/2022

Relatório de Estágio apresentado à
Faculdade de Ciências do Desporto e da
Educação Física – Universidade de Coimbra
com vista à obtenção do grau de Mestre em
Ensino de Educação Física nos Ensinos
Básico e Secundário.

**Orientador: Prof. Doutor Bruno Avelar
Rosa**

COIMBRA

2022

Meira, D. (2022). Relatório de Estágio desenvolvido na Escola Básica 2,3 Dr^a M^a Alice Gouveia no ano letivo 2021/2022. Relatório de Estágio, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Daniel Filipe Simões Meira, estudante nº2017252637 do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FCDEF-UC, vem declarar por sua honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da sua autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto no nº1 do artigo nº 125º do Regulamento Académico da UC (Regulamento nº 805-A/2020, de 24 de setembro).

15/06/2022

Daniel Meira

Dedicatória

Ao meu avô que apesar das poucas palavras, nunca deixou de apoiar este percurso acadêmico.

Agradecimentos

Neste momento em que finda este belo percurso académico, considero preponderante dirigir algumas palavras de apreço aqueles que me apoiaram neste percurso, que permitiram o meu desenvolvimento pessoal e profissional e que acompanharam de perto este processo.

À Professora Lurdes Pereira pela disponibilidade e atenção constantes para transmitir conhecimentos, para corrigir erros e traçar o melhor caminho para o meu desenvolvimento em diversas valências, pelos debates e pelo apoio prestado em todos os momentos e ao Professor Doutor Bruno Rosa pelo acompanhamento exímio na investigação e pelas ideias fora da caixa e

Aos meus colegas de Núcleo de Estágio, por toda a partilha de ideias, pelo companheirismo, pelo apoio e entreaajuda. Sem dúvida que juntos fomos melhores e criámos eventos favoráveis para o desenvolvimento dos alunos pela prática desportiva.

Ao Grupo de Área Disciplinar de Educação Física, demais professores e funcionários da Escola Alice Gouveia, pela amabilidade com que me receberam e por todo o auxílio prestado para conhecer o funcionamento do ensino e tornando o espaço de trabalho um espaço mais agradável.

À minha turma do 7ºB que tanto me ajudou neste processo, pelo seu empenho, pela forma como encararam os conteúdos e questionaram quando sentiam dificuldades em prol da melhoria das suas capacidades e pela compreensão e colaboração nos momentos em que não tive uma intervenção pedagógica tão assertiva e pela oportunidade de lhes transmitir os meus conhecimentos. Sem dúvida, um ano de grande crescimento, partilha e aprendizagem, não só pessoal como por parte dos alunos

Aos meus pais e irmã que permitiram a consecução desta formação, que sempre me indicaram o caminho certo e as decisões que melhor se enquadravam em cada situação.

Aos amigos que me acompanham desde o início deste percurso académico e a todas as pessoas que de meros desconhecidos passaram a ocupar uma boa parte do meu coração, obrigado por ouvirem desabafos, por suportarem o trabalho desenvolvido, que arranjaram tempo para quebrar a rotina, que aturaram bons e maus momentos, mas que nunca deixaram de apoiar incondicionalmente. Todas as barreiras superadas deveram-se ao vosso apoio.

Aos meus colegas de curso que sempre se mostraram disponíveis para conversas, trocas de ideias, de estratégias e que ajudaram a manter a motivação para o trabalho desenvolvido.

Resumo

No âmbito do Estágio Pedagógico desenvolvido no segundo ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra surge o Relatório de Estágio. O Relatório de Estágio é o culminar de uma etapa de formação desenvolvida no âmbito do Estágio Pedagógico realizado na turma do 7ºB da Escola Básica 2,3 Doutora Maria Alice Gouveia, durante o ano letivo 2021/2022, pretendendo assim agregar toda a descrição e reflexão sobre as atividades desenvolvidas e aprendizagens realizadas durante o período de estágio. O Estágio Pedagógico assume um papel preponderante na formação de estagiários, pois permite que tenham a oportunidade de colocar em prática as aprendizagens obtidas, através da intervenção pedagógica num contexto real da escola, sentindo os desafios de um professor e procurando as melhores soluções para promover o sucesso no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Esta oportunidade de exercitar o cargo de docente sob o olhar crítico de um professor de carreira e observar as aulas de outros docentes permitem ao aluno estagiário ter noção de como funciona realmente o processo de ensino e quais as características a desenvolver para que haja sucesso na transmissão de conteúdos. Este documento está dividido em três capítulos, sendo eles, a contextualização da prática, a análise reflexiva da prática pedagógica e o desenvolvimento do Tema-Problema. A primeira parte consiste na caracterização de todo o contexto em que se estagiou, havendo ainda as expectativas iniciais, as fragilidades que se sentiam no ponto de partida e o projeto de formação inicial. A segunda parte do documento consiste numa reflexão aprofundada e crítica das práticas e capacidades desenvolvidas, dificuldades que ainda se manifestam, assim como as estratégias que foram adotadas para promover o sucesso das aprendizagens dos alunos e para que estes conseguissem alcançar os objetivos delineados pelos documentos que regem o ensino da educação física. Na terceira e última parte, relativa ao aprofundamento do Tema-Problema, é realizada uma análise do processo de ensino-aprendizagem e do tempo potencial de aprendizagem em aulas de estudantes-estagiários.

Palavras-chave: Estágio Pedagógico. Educação Física. Ensino-Aprendizagem. Análise Didática.

Abstract

In the context of the Pedagogical Internship developed in the second year of the Master's Degree in Teaching Physical Education in Primary and Secondary Education of the Faculty of Sports Sciences and Physical Education of the University of Coimbra comes the Internship Report. The Internship Report is the culmination of a stage of training developed within the Pedagogical Internship conducted in the class of 7thB of Basic School 2,3 Doctor Maria Alice Gouveia, during the school year 2021/2022, thus intending to include all the description and reflection on the activities developed and learning experiences during the internship period. The Pedagogical Internship assumes a preponderant role in the training of interns, as it allows them the opportunity to put into practice the learning obtained, through pedagogical intervention in a real school context, feeling the challenges of being a teacher and seeking the best solutions to promote success in the teaching-learning process of students. This opportunity to exercise the teaching position under the critical eye of a career teacher and to observe other teachers' classes allows the trainee student to have a notion of how the teaching process really works and which characteristics should be developed in order to have success in transmitting content. This document is divided into three chapters, which are the contextualization of practice, the reflective analysis of teaching practice, and the development of the thematic-problem. The first part consists of the characterization of the whole context in which the trainee was involved, with the initial expectations, the weaknesses that were felt at the starting point and the initial training project. The second part of the document consists of an in-depth and critical reflection of the practices and skills developed, difficulties that still manifest themselves, as well as the strategies that were adopted to promote the success of students' learning and so that they could achieve the goal outlined in the documents that govern the teaching of physical education. In the third and last part, concerning the deepening of the Theme-Problem, an analysis of the teaching-learning process and the potential time of learning in classes of student-interns is carried out.

Key-words: Pedagogical Internship; Physical Education; Teaching-Learning; Didactic Analysis

Lista de Siglas

AE – Aprendizagens Essenciais

APPC – Associação Portuguesa da Paralisia Cerebral

CE – Centro Escolar

CT – Conselho de Turma

DAC – Desenvolvimento e Autonomia Curricular

DT – Diretor de Turma

EB 1 – Escola Básica de 1º Ciclo

EB 2,3 – Escola Básica de 2º e 3º Ciclo

EE – Encarregado de Educação

EF – Educação Física

EP – Estágio Pedagógico

FCDEF – Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física

FPCE – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

JDC – Jogos Desportivos Coletivo

JI – Jardim de Infância

MEEFEBS – Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

NE – Núcleo de Estágio

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PNEF – Plano Nacional de Educação Física

RE – Relatório de Estágio

SMA – Sujeitos a Medidas Especiais

UD – Unidade Didática

Lista de Figuras

Figura 1.....60

Lista de Quadros

Quadro 1.....	13
Quadro 2.....	16
Quadro 3.....	18
Quadro 4.....	22
Quadro 5.....	25
Quadro 6.....	26
Quadro 7.....	28
Quadro 8.....	32
Quadro 9.....	33
Quadro 10.....	35
Quadro 11.....	37
Quadro 12.....	38
Quadro 13.....	40
Quadro 14.....	50
Quadro 15.....	51
Quadro 16.....	52
Quadro 17.....	52
Quadro 18.....	54
Quadro 19.....	55
Quadro 20.....	56
Quadro 21.....	57
Quadro 22.....	57

Sumário

Resumo.....	VIII
Abstract	IX
Lista de Siglas	X
Lista de Figuras	XI
Lista de Quadros.....	XII
Introdução.....	2
CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA	3
1. História de Vida	3
2. Caracterização do contexto	5
2.1 A Escola	5
2.1.1 Recursos espaciais.....	6
2.1.2 Recursos materiais.....	7
2.1.3 Recursos humanos.....	7
2.2 O Grupo de Área Disciplinar de Educação Física.....	7
2.3 O Núcleo de Estágio.....	8
2.4 A Turma	8
CAPÍTULO II – ANÁLISE REFLEXIVA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	10
Área 1 – Atividades de ensino-aprendizagem	10
1. Planeamento	10
1.1 Planeamento Anual	11
1.2 Unidades Didáticas.....	13
1.3 Plano de Aula	16
2. Realização	18
2.1. Instrução.....	18
2.2. Gestão e Organização.....	23
2.3. Clima e Disciplina.....	25
2.4. Decisões de ajustamento	26
2.5. Questões Dilemáticas e Estratégicas	28

3.	Avaliação.....	30
3.1	Avaliação formativa inicial	31
3.2	Avaliação formativa	32
3.3	Avaliação sumativa	34
3.4	Autoavaliação.....	35
4.	Coadjuvação no 2º Ciclo	36
Área 2 – Atividades de organização e gestão escolar.....		37
Área 3 – Projetos e parcerias educativas		38
Área 4 – Atitude ético-profissional		39
CAPÍTULO III – TEMA PROBLEMA		41
1.	Resumo.....	41
2.	Abstract	41
3.	Introdução.....	42
4.	Revisão de literatura.....	42
5.	Metodologia	49
5.1	Objetivos	49
5.1.1	Objetivo Geral	49
5.1.2	Objetivos específicos.....	49
5.2	Amostra	50
5.3	Contexto de Análise	50
5.4	Unidades de Análise.....	50
5.5	Procedimentos de recolha e registo de dados	51
5.6	Procedimentos de Análise	51
6.	Resultados e Discussão	52
7.	Conclusão	64
8.	Limitações e sugestões para futuras investigações.....	66
CONSIDERAÇÕES FINAIS		67
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		69
ANEXOS.....		73

Introdução

O Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), tem como objetivo o desenvolvimento e a especialização na didática específica da Educação Física e na gestão escolar, tendo como base o desenvolvimento dos estagiários para a prática profissional, assegurando a reflexão que é realizada ao longo de todo o processo e a busca de conhecimento científico educacional e de atividade física.

O Relatório de Estágio Pedagógico (REP) surge no quarto semestre do MEEFEBS, sendo uma Unidade Curricular cujo objetivo pressupõe reproduzir a experiência vivenciada ao longo do Estágio Pedagógico (EP), numa análise crítica e reflexiva do trabalho realizado, fundamentando-a na literatura, e apresentando, simultaneamente, a produção científica levada a cabo ao longo do mesmo.

Este trabalho transcreve o produto desenvolvido no Núcleo de Estágio de Educação Física, na Escola Básica 2,3 Dr^a M^a Alice Gouveia, pertencente ao Agrupamento de Escolas Coimbra Sul, do concelho de Coimbra. Inicialmente, o RE espelha o meio envolvente e as condições para lecionar a matéria de Educação Física (EF), estabelecendo assim as condições necessárias para refletir sobre a prática pedagógica conduzida, mais especificamente sobre os diversos procedimentos adotados, confrontando essa reflexão com o conhecimento científico adquirido. A segunda parte consiste, portanto, na reflexão sobre a intervenção que se realizou ao longo do ano letivo, dizendo respeito ao processo de ensino. Na terceira parte deste relatório, é apresentado um Aprofundamento de Tema-Problema, investigando sobre uma estratégia de intervenção dos domínios da EF, onde se procura indagar sobre uma estratégia didática para a abordagem e complemento do seu currículo.

CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA

1. História de Vida

Sempre me considerei um aficionado pela área do desporto e por tudo o que esta área pode oferecer aos que se empregam na mesma e para aqueles que usufruem dos vários benefícios da prática desportiva. O desporto é uma das áreas mais vastas, desde ser um pilar fundamental para o desenvolvimento motor das crianças e uma das melhores formas de manter a tenacidade muscular em idades mais avançadas, até ao ponto de ser uma das maiores fontes de entretenimento que existem na atualidade. Toda esta envolvência despertou em mim, desde cedo, uma ligação ao desporto e a prática constante do mesmo ao longo da minha juventude. Foi este gosto que me fez seguir a área das ciências do desporto. No entanto, optei por ingressar no Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário ao perceber o impacto que este tem no desenvolvimento de crianças e jovens e a importância praticarem atividade física na escola. No ensino secundário tive a oportunidade de ter aulas com um professor de educação física que se pautava pelo rigor no ensino e pela excelência na transmissão de conteúdos para que os seus alunos pudessem ter sucesso, o que me despertou bastante gosto na área. Além disso, foi uma pessoa que teve um papel preponderante na minha preparação para as provas de acesso à Licenciatura de Ciências do Desporto, revelando-me o impacto que um professor pode ter nos seus alunos. O desenvolvimento dos outros e o trabalho em prol do desenvolvimento motor das crianças foi o que mais me motivou para ingressar no referido mestrado, com a ambição de transmitir o gosto pela atividade física e transmitir conhecimentos para que os alunos consigam reter os conteúdos lecionados, tendo assim um maior conhecimento das diversas matérias, sendo mais autónomos fisicamente e para que sejam cidadãos mais aptos para as tarefas do dia-a-dia.

Ao iniciar-se o EP, iniciava-se também um dos maiores desafios em que, até então, não tive a oportunidade de ter vivenciado. A partir deste momento assumia a posição de professor enquanto continuava a ser aluno, sem ter a certeza se estaria pronto ou não para embarcar nas funções de docente de educação física.

Nos momentos iniciais estava nervoso com o que advinha do processo de ser professor, mas estava também curioso para ter a experiência de poder ensinar na área que tinha sido formado e transmitir aos alunos os conhecimentos relativos àquilo que mais gosto, a atividade física e desportiva. Ter a responsabilidade de assumir que aprendizagens os alunos iriam fazer ao longo do ano letivo sem dúvida que era o que me deixava mais

apreensivo. A interação com os alunos e a gestão da aula eram também questões que surgiam, uma vez que não sabia que perfil de professor seria, embora soubesse que tipo de professor não queria ser. Além disso, sentia alguma preocupação por não estar totalmente familiarizado com nenhuma das matérias nucleares que são lecionadas, o que seria sem dúvida um grande desafio.

Apesar de todo o receio e dúvida que estavam à volta do início do estágio, havia também uma grande ambição de evoluir e tornar-me verdadeiramente professor. Queria conhecer o verdadeiro trabalho de ser professor de educação física. Ter a responsabilidade de desenvolver as capacidades dos alunos era simultaneamente um pouco “assustador” e aliciante, pois ver os jovens a melhorar as suas capacidades desportivas é a maior recompensa do trabalho desenvolvido ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Tinha a experiência de trabalhar com crianças através da área do treino, mas na escola é um contexto muito diferente, a começar na motivação dos alunos, mas ser parte do processo de evolução e de desenvolvimento é um dos melhores sentimentos, o que me fez encarar a área do ensino com uma boa perspetiva.

Considero que uma das melhores formas de aprender é passar pela experiência, ter contacto com as pessoas que estão envolvidas no meio, errar e, acima de tudo, perceber no que se errou e o que se pode fazer para não repetir esses erros e, conseqüentemente, melhorar o desempenho. O EP promove isso mesmo. A exposição ao cargo de professor com a supervisão de um professor de carreira permite-nos passar pela experiência de errar e ter alguém a observar de fora o que se pode melhorar é dos melhores fatores para que haja progresso para ser um bom professor. Além disso, ter a oportunidade de observar diversos professores de carreira ao longo do Estágio Pedagógico e até mesmo de observar outros colegas de estágio será um meio para percebermos que estratégias funcionam ou não e para termos uma perceção de diferentes situações de ensino-aprendizagem, uma vez que não há professores iguais, nem tão poucas aulas iguais. Posto isto, está envolto ao EP um grande processo de ensino-aprendizagem para que seja possível alcançar o sucesso académico e para que me torne um melhor profissional.

Sem dúvida que considerava um grande desafio, mas um desafio importante para me profissionalizar na área e além disso, que estava com um processo de ensino-aprendizagem bem estruturado.

2. Caracterização do contexto

2.1 A Escola

A Escola Básica de 2º e 3º Ciclos, Dr.^a Maria Alice Gouveia situa-se em Coimbra, na rua Dr. Ernesto Sena de Oliveira. Consiste numa escola pública de ensino regular, que leciona ao segundo e terceiro ciclos de escolaridade. A escola está inserida no Agrupamento de Escolas Coimbra Sul, sendo a sede do mesmo.

O Agrupamento de Escolas Coimbra Sul é constituído por um leque de estabelecimentos que abrangem vários níveis de ensino, desde Jardins de Infância até ao terceiro ciclo, sendo constituída pelas escolas: EB2,3 Alice Gouveia; EB2,3 Ceira; EB1 Almalaguês; EB1 APPC; CE Areiro (JI e EB1); EB1 Castelo Viegas; EB1 Norton de Matos; CE Quinta das Flores (JI e EB1); EB1 Torres do Mondego; EB1 Vendas de Ceira e JI Ceira.

A missão do Agrupamento de Escolas Coimbra Sul é apresentar uma escola de qualidade, inclusiva e adequada às exigências da comunidade educativa e da sociedade, garantindo que todos têm uma educação apropriada que corresponda a saberes estruturantes, visando a formação de cidadãos conscientes dos seus direitos e deveres, críticos, tolerantes e comprometidos com uma sociedade mais justa, solidária, humana e inclusiva.

O Agrupamento de Escolas Coimbra Sul pretende constituir-se como uma unidade orgânica que presta um serviço público inclusivo e de excelência nos diferentes domínios do desenvolvimento dos seus alunos, tornando-se um Agrupamento de referência quer ao nível local, quer nacional.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) estabelece um conjunto de princípios e valores para os diferentes níveis de ensino que pretendem assegurar, entre outros aspetos, o desenvolvimento harmonioso da personalidade de cada um, a igualdade de oportunidades, a formação de cidadãos livres e responsáveis em todas as dimensões e o respeito pelas leis e valores nacionais. O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) e a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania apontam como princípios a aprendizagem, a inclusão, a estabilidade e ousadia, coerência e flexibilidade, a sustentabilidade, a base humanista e o saber. No domínio dos valores são elencados a liberdade, a responsabilidade e integridade, a cidadania e participação, a excelência e exigência, a curiosidade e a reflexão e inovação. Na ideologia do nosso Agrupamento, todos estes princípios e valores se encontram presentes, tanto na componente formal como na componente informal.

A Escola Básica 2,3 Dr^a M^a Alice Gouveia contém 6 turmas nos 5^o e 6^o anos de escolaridade e 4 turmas nos 7^o, 8^o e 9^o anos .

Para a disciplina de educação física, as turmas do 3^o ciclo têm blocos de 135 minutos semanais, dividida numa aula de 90 minutos e uma segunda aula de 45 minutos.

A rotação de espaços, por sua vez, realiza-se semanalmente ou quinzenalmente, o que leva a que haja a abordagem multimatéria durante o período o que se adequa melhor à rotação de espaços que é utilizada na escola. Este método de planeamento facilita a motivação dos alunos e desenvolve o gosto pela prática de atividade física, uma vez que os alunos têm uma variedade de estímulos regularmente, não baixando assim a motivação em disciplinas que não gostam tanto ou que tenham mais dificuldade. Também a relação existente entre disciplinas pode facilitar a aprendizagem geral e o desenvolvimento motor dos jovens.

2.1.1 Recursos espaciais

Ao nível da disciplina de Educação Física, a escola Dr.^a Maria Alice Gouveia contém um pavilhão gimnodesportivo que possui um espaço amplo de 40mx20m, preparado com 2 tabelas de Basquetebol. Este espaço permite a lecionação das matérias de Andebol, Aptidão Física, Badminton, Basquetebol, Futsal e Voleibol. Embora o pavilhão tenha condições mínimas para que se lecionem os Jogos Desportivos Coletivos (JDC), estes são preferencialmente lecionados nos campos exteriores, C1 (3 campos de basquetebol) e C2 (2 campos de futsal/andebol), exceto o Voleibol, uma vez que dispomos de mais campos, permitindo ter todos os alunos em empenhamento motor e otimizar a aprendizagem, ao não se perder tempo na organização do material nas transições entre tarefas. O pavilhão possui também um ginásio de 20mx15 destinado, em especial, ao ensino dos conteúdos da Ginástica de Solo e de Aparelhos; no Atletismo, o Salto em Altura; a Dança e a Motricidade para alunos com Medidas Adicionais. O espaço em questão também é utilizado pelos professores que contém grupos equipa do Desporto Escolar, nomeadamente o Boccia, Badminton, Ténis e Atletismo.

Nos campos exteriores, tal como referimos, para além dos JDC, o C1 possui ainda, 1 caixa de saltos, em comprimento e triplo, e uma pista de atletismo de 60 metros, com 5 corredores, que na realidade só permite a corrida nos últimos 40 metros, devido à degradação que o piso apresenta, podendo colocar em causa a integridade física dos alunos.

Além do referido, a escola possui ainda uma arrecadação de material desportivo para o interior e uma outra arrecadação para o exterior. Possui também 2 balneários para os alunos

para o pavilhão e outros 2 balneários para utilização no exterior. No pavilhão gimnodesportivo existe ainda um gabinete para os docentes de educação física.

2.1.2 Recursos materiais

Os recursos materiais disponíveis suprem as necessidades das matérias lecionadas, permitindo que todos os alunos tenham material adequado. Os recursos materiais da escola seguem no anexo 1.

2.1.3 Recursos humanos

O Agrupamento de Escolas Coimbra Sul conta com nove docentes de Educação Física, sendo que na Escola Básica 2,3 de Ceira (EBC) lecionam três professores e oito na Escola Básica 2,3 Dr^a M^a Alice Gouveia (EBDMAG).

Dos nove docentes, cinco são do sexo masculino e quatro são do sexo feminino, com idades compreendidas entre os quarenta e os sessenta e cinco anos.

Para além do corpo docente, dão apoio ao funcionamento das aulas de Educação Física, três assistentes operacionais, na EBDMAG e um na EBC.

2.2 O Grupo de Área Disciplinar de Educação Física

Ao grupo disciplinar de Educação Física, já acima referenciado, juntaram-se 4 estagiários, neste ano letivo 2021/2022, dois de cada sexo.

Em todos os momentos verificou-se que existia um ambiente bastante positivo entre os docentes promovendo um trabalho colaborativo regular sempre em busca das melhores decisões para os alunos e para o ensino da educação física. De referir que este corpo docente acolheu muito bem os estagiários, permitindo que houvesse uma integração fácil e rápida na dinâmica da escola, mostrando-se ainda disponíveis para qualquer esclarecimento que necessitássemos relativamente às matérias que eram abordadas ou algumas estratégias que poderiam ser mais vantajosas.

A Professora Lurdes Pereira, professora cooperante da escola, assumiu um papel preponderante para a nossa integração e, acima de tudo, para o nosso desenvolvimento enquanto futuros professores de EF, transmitindo-nos estratégias para que tivéssemos mais sucesso, para que fossemos bem-sucedidos a transmitir conhecimentos para os alunos das nossas turmas, tendo-nos acompanhado constantemente e de forma exímia ao longo de todo o EP e em todos os momentos do processo de ensino-aprendizagem.

2.3 O Núcleo de Estágio

Os estudantes estagiários lecionam aulas a todas as turmas da professora orientadora, estando em contacto com uma turma de sétimo ano, outra de oitavo ano e duas de nono ano, sendo que uma das turmas de nono ano é direção de turma da professora orientadora.

No início do EP, ficou definido que não haveria uma reunião semanal do NE, mas sim que haveria reuniões diárias após cada aula, de forma a se proceder a uma reflexão sobre as tomadas de decisão nas dimensões Instrução, Gestão, Clima/Disciplina e Decisões de Ajustamento, permitindo um melhor enquadramento na elaboração dos Planos de Aula seguintes, evitando cometer os mesmos erros. Esta decisão foi tomada para que os alunos estagiários tivessem um progresso mais adequado e mais rápido no processo de ensino. Ficou também definido que deveríamos assistir a todas as aulas dos estagiários para que os momentos de reflexão ajudassem a ganhar, mais rapidamente, competências ao nível da intervenção pedagógica, evitando cometer erros, cometidos por outros, permitindo-nos estar em contacto com uma aprendizagem constante. Além disso, a presença permanente dos 4 estagiários, nas aulas das 4 turmas, também permitia, em determinados momentos, uma intervenção junto de pequenos grupos de alunos, de forma a otimizar os momentos de aprendizagem. A reflexão final da aula era iniciada pelos alunos estagiários, exigindo atenção nas aulas dos colegas e contribuindo para retermos mais informação de como lecionar corretamente as nossas aulas.

2.4 A Turma

A turma do 7ºB da Escola EB 2,3 Drª Maria Alice Gouveia, no ano letivo 2021/2022 é composta por 20 alunos, sendo constituída por sete raparigas e treze rapazes com idades compreendidas entre os 12 e os 15 anos. A maioria dos alunos tem 12 anos, no entanto há uma aluna com 13 anos, outra com 14 anos e um com 15 anos.

O nível de aproveitamento da turma é satisfatório em todas as disciplinas, não apresentando grandes dificuldades a nível da disciplina da EF, sendo que a maioria dos alunos transitou com nível 4, na escala de 1 a 5. foi importante ter em consideração a interrupção, que estiveram sujeitos, devido à pandemia provocada pela Covid-19, condicionando algumas aprendizagens, pelo não cumprimento de parte dos conteúdos programáticos. Desta forma, foi necessário proceder-se à adaptação de alguns conteúdos, tendo em conta as necessidades pedagógicas dos alunos.

A turma em causa tem ainda três alunos a repetir o 7º ano de escolaridade. Um dos alunos apresenta dislexia severa condicionando a aprendizagem na generalidade das

disciplinas, à exceção de educação física, havendo apenas o cuidado na avaliação dos conhecimentos tendo recorrido a respostas de escolha múltipla através da aplicação *Kahoot*, as outras duas alunas manifestavam pouco interesse/empenho pelas atividades escolares, que se agravaram nos períodos de confinamento obrigatório.

Dos vinte alunos da turma, doze praticam atividade desportiva extracurricular, o que revela que pouco mais de metade dos alunos têm pela mesma. Destes doze alunos que praticam atividade desportiva extracurricular, temos oito rapazes e quatro raparigas.

No final de fevereiro, a turma recebeu uma nova aluna, também de 12 anos, tendo uma boa integração no seio do grupo. Contudo, a aluna manifestava poucas vivências motoras, dificultando assim a aquisição das competências previstas para este nível de ensino, tendo-se que recorrer a conteúdos dos níveis abaixo (2º ciclo), sendo abordados através de tarefas mais simplificadas, em situações de cooperação e em grupos mais restritos, no que confere aos JDC, e a uma abordagem da técnica base, nas modalidades individuais.

CAPÍTULO II – ANÁLISE REFLEXIVA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Ao longo deste capítulo realizar-se-á uma apresentação e reflexão relativamente à prática desenvolvida ao longo do EP, com o intuito de realizar uma reflexão sustentada sobre aspetos críticos da intervenção junto da turma.

Área 1 – Atividades de ensino-aprendizagem

Neste ponto será abordada uma análise reflexiva de toda a prática pedagógica realizada no presente ano letivo. Ao longo do EP tivemos a oportunidade de estar na posição de transmitir conteúdos programáticos aos alunos, desenvolvendo competências pedagógicas para exercer a profissão de docente de EF. Neste período tivemos a oportunidade de colocar em prática os conhecimentos teóricos que tínhamos adquirido até então, tendo assim a possibilidade de compreender melhor o processo de ensino-aprendizagem e as adaptações que eram necessárias realizar para alcançar o sucesso dos alunos. O estar em contacto com os alunos para que fosse possível transmitir os conteúdos é um aspeto importante para os alunos, visto que a prática pedagógica apresenta um papel preponderante para o desenvolvimento e crescimento dos alunos.

1. Planeamento

O EP e ao longo de toda a carreira enquanto professor, o planeamento é algo preponderante para a organização do ensino, visto que o professor necessita de planear o ano tendo em vista um desenvolvimento significativo dos alunos no que toca às diversas matérias que são abordadas. O planeamento assume um papel fundamental para que os alunos aprendam e adquiram competências nas diferentes matérias. O planeamento anual e por períodos são a base que orienta a ação do professor e como tal um guia que lhe permite a consulta constante para que se proporcione situações efetivas de aprendizagem aos alunos. Posto isto, o planeamento é o mecanismo utilizado para que os professores de educação física consigam estabelecer uma organização do ensino para criar evolução nos seus alunos nas diferentes matérias, tendo em conta a delineação de objetivos concretos que seguem uma base e uma orientação científica para que o ensino seja o mais eficiente possível e, acima de tudo, que seja realizado com qualidade. (Bossle, 2002; Guo, 2020; Matos, 2010; Inácio et al., 2014; Stanescu, 2013).

O planeamento da educação divide-se em planeamento anual, planeamento do período, planeamento das unidades didáticas lecionadas e os planos de aula, havendo assim uma transição de um planeamento geral para um planeamento gradualmente mais específico. Embora o planeamento seja um aspeto preponderante para a organização do processo de

ensino, este também deve ser flexível para que seja possível de adequar o planeado ao nível dos alunos para lhes dar as melhores condições de aprendizagem. Os documentos elaborados pelos professores para o planeamento das aprendizagens dos alunos correspondem ao que usualmente tratamos de “currículo formal” (Stanescu, 2013). Cada documento assume um papel fulcral para conduzir o processo de ensino-aprendizagem.

O planeamento, quando é realizado, “tem de responder às seguintes questões – Como? Com quê? O quê? Para quê? Para quem?” (Bossle, 2002, p. 31). Deste modo, o planeamento deve ter em vista a sua aplicação prática, devendo ser o mais próximo da realidade possível. O devido planeamento e a sua respetiva aplicação prática determinam a qualidade do desenvolvimento das crianças. (Guo, 2020). No entanto, também devemos ter em conta que o planeamento do processo de ensino não é algo rígido, é um guia flexível que, por vezes, pode ser alterado enquanto é implementado (Stanescu, 2013). Esta adaptação daquilo que é planeado surge de forma que se consiga dar uma resposta adequada às necessidades reais dos alunos, uma vez que o planeamento é realizado tendo em vista a evolução e o sucesso destes, logo deve ser adaptado consoante as necessidades manifestadas ao longo do processo de ensino-aprendizagem de modo que se consiga promover corretamente a aprendizagem dos alunos e o desenvolvimento dos mesmos ao longo de todo o ano, estando assim em posição adequada para o alcance dos objetivos que são delineados para o ensino.

A aplicação do planeamento está dependente de algumas variáveis, no entanto a realização do planeamento está dependente também do currículo nacional que rege o ensino, das orientações estabelecidas pelo estabelecimento de ensino em que os docentes lecionam e das próprias crenças político-pedagógicas do docente. Estas variáveis são aquelas que orientam o processo de ensino e determinam também os objetivos que são delineados para que os alunos os alcancem (Bossle, 2002; Filho et al., 2009). A adequação daquilo que está planeado estará sempre sob uma avaliação por parte do docente e de decisões de ajustamento quando o achar necessário para que vá ao encontro às necessidades reais dos alunos. Além do referido até então deve haver a devida coerência entre as diferentes fases de planeamento para o que o processo de ensino tenha uma progressão lógica e vá ao encontro do que se pretende que os alunos alcancem.

1.1 Planeamento Anual

O planeamento anual é o mais abrangente, sendo realizado no início do ano letivo. O planeamento anual “representa uma perspetiva global que procura situar e concretizar o

programa de ensino no local e com as pessoas envolvidas, com o objetivo de orientar o processo de ensino ao longo do ano através do estabelecimento de metas, de acordo com as orientações do grupo de EF e o Programa Nacional de Educação Física (PNEF) (Bento, 1998, como citado em Inácio et al., 2014). No entanto, atualmente, o PNEF foi substituído pelas AE.

No planeamento anual da turma inserimos alguns aspetos que vão ao encontro à contextualização daquilo que se pretende realizar. É onde se realiza o contexto da escola, a caracterização da turma, planeia-se estratégias para que haja um bom clima de aprendizagem e a delimitação de objetivos gerais para cada uma das matérias (Inácio et al, 2014). O plano anual da turma “deverá considerar a organização geral do ano letivo em etapas, ou seja, em períodos mais reduzidos de tempo que facilitem a orientação e a regulação do processo de ensino-aprendizagem” (Inácio et al, 2014, p.61).

Quando auscultados relativamente à utilidade dos documentos construídos, alguns manifestam que o plano anual da turma é o mais útil para preparar devidamente o ensino e para que se consiga transpor uma cotação mais prática ao processo de ensino (Stanescu, 2013). “O conteúdo destes documentos é destinado à facilitação da aquisição de competências gerais específicas para a Educação Física” (Stanescu, 2013, p.792).

Perseguindo estes princípios, realizámos o planeamento anual, com um foco por período onde referimos as matérias a abordar ao longo de cada período, em conformidade com o espaço que era ocupado pela turma, respeitando a rotação semanal dos mesmo tal como já foi acima referido na caracterização da escola. Realizámos assim uma definição de matérias a abordar, tendo em conta as indicações que foram transmitidas pelo grupo de EF, as AE e pelas indicações da Direção Geral de Saúde, tendo realizado também a contextualização da escola, da turma e uma perspetivação do que se espera que os alunos alcancem ao nível global, partindo das dificuldades demonstradas pelos mesmo no seu Plano de Formação Individual. Tendo em conta o contexto pandémico que ainda se atravessava no início do ano letivo, o plano anual teve de ser construído em conformidade com as possibilidades que podíamos aplicar, evitando o risco de contágio, no entanto havia espaço para adaptar o mesmo e cumprir com os conteúdos que são estabelecidos nos programas das AE. Por exemplo, no momento em que realizámos o plano anual da turma não estava contemplado o ensino da ginástica, uma vez que o grupo de EF considerava que o tempo despendido na desinfeção constante do material, condicionava o tempo de aprendizagem dos alunos relativamente a essa matéria. Com tudo, com o alívio das medidas relativas à

pandemia Covid-19, por parte da DGS, a UD de Ginástica foi integrada no plano anual das turmas, uma vez que o risco de contágio já era menor, tendo sido iniciada no 2º período letivo. Ainda assim, optou-se por realizar Ginástica de Aparelhos, visto que ainda era o que permitia mais segurança aos alunos no que toca às questões pandémicas.

A inexperiência dos estudantes estagiários condicionou em grande parte a consecução do plano anual da turma, uma vez que nunca tínhamos estado em contacto com tal documento, o que dificultou a sua construção e operacionalização face às características da escola e dinâmica das aulas de educação física, difícil de a entender sem a vivenciar no terreno. Efetivamente a preparação do ensino foi baseada em componentes teóricas, de modo que o que estivesse planeado fosse o mais eficiente possível, mas não havia uma noção se o que estava planeado era adequado para a aplicação prática ou não, o que dificultou o envolvimento e a respetiva consecução deste documento. As dificuldades de distribuir as matérias tendo em conta os espaços ao longo dos períodos foram, provavelmente, uma das maiores limitações e dificuldades sentidas na construção do plano anual, no entanto, o acompanhamento da professora cooperante e as propostas de correção permitiram que houvesse uma condução lógica e clara do documento, permitindo uma melhor estruturação do mesmo.

Quadro 1 – Principais dificuldades no plano anual

Dificuldades sentidas	Estratégias adotadas	Resultado alcançado
Enquadramento com as metodologias de trabalho da escola	Conversas com os diversos professores do grupo disciplinar de educação física	Positivo
Lecionação em multimatéria em vez de ser em blocos	Planeamento por período letivo para facilitar a distribuição das matérias pelos espaços	Positivo
Adequar o planeamento à sua aplicabilidade prática	Procurar que houvesse coerência e reajustes constantes	Positivo
Distribuir as matérias tendo em conta a rotação de espaços	Analisar as rotações de espaços com a professora cooperante e apresentar as propostas elaboradas	Positivo
Organização das matérias tendo em conta as condições pandémicas	Orientações da DGS, indicações do grupo disciplinar e da professora cooperante	Positivo

1.2 Unidades Didáticas

“A designação unidade didática ou unidade de programação remete, do ponto de vista da conceção do processo ensino-aprendizagem, para uma realidade

técnico-didática baseada num conjunto de opções metodológica-estratégicas que apresentam como fundamentos técnicos de base: uma forma específica de relacionar a seleção do conteúdo programático (entendido como sequenciação didática) com o fator tempo (concebido como entidade biunívoca de relação entre tempo de ensino e tempo de aprendizagem); a aposta na coerência metodológica interna, a partir da seleção de uma unidade temática e da definição de um elemento integrador; a consideração de que todos os elementos que intervêm no processo se articulam em percursos, como verdades projetos de trabalho contextualizado” (Pais, 2013, p.68).

A UD é assim a organização de uma matéria ao longo do tempo em prol do desenvolvimento das capacidades dos alunos relativamente aquela matéria para que tenham execuções mais adequadas e bem-sucedidas. As UD's devem ser, acima de tudo, enquadradas com a realidade da turma, práticas e úteis para o professor na sua aplicação ao longo do tempo, organizando os conteúdos que são lecionados. Deve também ser um espaço onde se defina com clareza os objetivos didáticos a alcançar e aprendizagens a realizar, formando um todo coerente que respeite os princípios da progressão e da sequencialidade didática. Além disso, devem também ser adequadas ao contexto sociocultural e pedagógico específico, ser adequadas em relação à previsão do tempo necessário para a sua aplicação e ser avaliáveis, permitindo a adequação permanente às reais necessidades dos alunos. Esta última assume um cariz de elevada importância, pois o planeamento da unidade didática deve ser flexível de modo que seja sempre adaptável às necessidades reais dos alunos e se desenvolva em prol do sucesso dos alunos nas matérias abordadas (Pais, 2013).

O planeamento das unidades didáticas diz respeito à preparação específica das matérias a lecionar, onde realizamos a distribuição da UD pelo período e a respetiva distribuição dos conteúdos a abordar em cada aula. Assim pretendemos, que os alunos tenham um progresso lógico na matéria, conseguindo evoluir as suas capacidades, aliando o conhecimento sobre as matérias permitindo desta forma que alcancem mais sucesso na consecução dos conteúdos abordados. O planeamento das UD visa uma breve contextualização da modalidade desportiva que ali será abordada, as regras fundamentais para uma melhor consecução dos objetivos da matéria, sequenciação de conteúdos, estilos de ensino a aplicar face às características da turma, definição de objetivos tendo em conta as AE do ano a que se leciona, o PASEO em função do referido, nível dos alunos na avaliação inicial. No decorrer da abordagem das UD, houve sempre a necessidade de procedermos a

ajustes nos conteúdos a abordar/exercitar/consolidar, face a alguns constrangimentos de gestão de espaço, bem como às avaliações formativas que foram decorrendo, no sentido de criarmos situações de ensino-aprendizagem ajustadas aos diferentes níveis e evolução dos alunos.

Este modelo de distribuição das UD, no período letivo, permite que os alunos se mantenham motivados para a prática da educação física, pela variedade de matérias que são lecionadas e o facto da abordagem das mesmas se prolongar no tempo permite um relembrar regular dos conteúdos específicos das mesmas, evitando o seu esquecimento, ao contrário se trabalhássemos por blocos durante um conjunto de semana seguidas.

No que toca a este aspeto, sentimos mais dificuldades na distribuição dos conteúdos a abordar, uma vez que os iniciámos a partir de um nível abaixo do que se esperava no ano em que a turma se encontra, face ao confinamento, em dois períodos letivos, nos dois últimos anos, devido à pandemia, tendo condicionado a aprendizagem de conteúdos específicos, em especial na Ginástica e JDC. De forma a recuperar aprendizagens, os JDC foram trabalhados ao longo do ano, dando-se mais ênfase a uma aprendizagem das ações técnicas em situações de jogo, em detrimento de situações analíticas, levando a que os alunos refletissem regularmente sobre a pertinência dos exercícios propostos e a sua aplicabilidade. A distribuição de conteúdos tendo em conta a função didática das aulas foi também uma das dificuldades sentidas, procurando que houvesse uma progressão lógica para que os alunos conseguissem aproximar-se gradualmente do objetivo que era pretendido em cada matéria. Considero que tenha sentido dificuldades no sentido de que a distribuição ao longo do período poderia interferir com a retenção de conhecimentos dos alunos, uma vez que estes nem sempre compreendiam o que era lecionado levando a que as funções didáticas tivessem de ser ajustadas quase constantemente. Esta dificuldade foi suprida com as reflexões que eram realizadas e conversas com a professora orientadora, de forma a ajustar o melhor possível o processo de ensino.

Considero que tenha sentido mais dificuldades na construção da unidade didática da matéria lecionada a outro ciclo de ensino, uma vez que não conhecia os alunos e as suas dinâmicas face à estrutura de determinados exercícios, deixando-me menos à vontade na leção da mesma. Além disso, também a definição da avaliação dos alunos foi uma das dificuldades sentidas ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Quadro 2 – Principais dificuldades no planeamento de Unidades Didáticas

Dificuldades sentidas	Estratégias adotadas	Resultado alcançado
Planear a extensão e sequenciação de conteúdos com multimatérias	Planear as aulas por período e fazer uma distribuição das funções didáticas para que houvesse sucesso nas aprendizagens	Positivo
Distribuir as funções didáticas a cada aula ao longo dos blocos	Comparar com a distribuição da professora cooperante	Positivo
Construir UD's não conhecendo as dinâmicas da turma	Conversas constantes junto dos professores de carreira	Positivo

1.3 Plano de Aula

O plano de aula consiste no planeamento mais específico que o professor tem de realizar, sendo o momento mais próximo da prática e da aplicabilidade dos conteúdos das UD pelo que frisamos a necessidade de ter um encadeamento coerente entre todas as fases de planificação. O plano de aula é assim entendido como o momento que mais influencia diretamente a prática dos alunos e a ferramenta que o professor utiliza para conseguir transmitir os devidos conhecimentos aos alunos. No plano de aula o professor preconiza que competências espera desenvolver nos alunos, trabalhando em prol daquilo que quer melhorar nos alunos, causando nestes uma melhor envolvência com a prática, tendo por base as competências a desenvolver que estão objetivadas nos documentos que regem o ensino nacional (Donet et al, 2016).

No plano de aula é onde o professor planeia como irá transmitir da melhor forma possível os conteúdos, tendo em conta as necessidades reais dos alunos. Aqui, o professor planeia os objetivos da sessão, o tempo destinado a cada tarefa, a organização dos alunos, os estilos de ensino a utilizar e as áreas de competência a desenvolver nos alunos, tendo assim uma orientação clara e concisa daquilo que pretende realizar na aula. Tal como os demais níveis de planeamento, também o plano de aula deve ser flexível e ser sujeito a avaliação, podendo ser ajustado aquando da sua aplicação tendo em conta a adesão ou não dos alunos às tarefas. Importa, pois, tomar decisões de ajustamento no momento adequado para que os alunos consigam ter mais sucesso nas tarefas que são planeadas e consigam alcançar o objetivo da aula que se pretende, devendo o professor ter plena consciência das decisões de ajustamento a tomar que pode, ou não, ser a mais correta, mas que tem de ir sempre ao encontro do melhor desenvolvimento por parte dos alunos.

No que toca a esta parte do planeamento, o plano de aula necessita de uma reflexão constante, sendo esta a base para a aula seguinte, uma vez que a forma como os alunos compreenderam ou não as tarefas propostas e alcançaram ou não os objetivos delineados. Assim, as reflexões no final de uma aula, são linhas orientadoras da aula seguinte de forma a que se verifique uma sequência lógica entre planos de aula e entre as tarefas que neste são aplicadas.

Ao longo deste processo senti maiores dificuldades na adequação do tempo das tarefas às necessidades dos alunos, o que levou a que nem sempre cumprisse com os tempos estipulados na aula ou com a totalidade das tarefas preconizadas. No entanto, ao longo deste processo fomos também desenvolvendo a capacidade de tomar decisões de ajustamento para que os alunos tivessem mais sucesso e as tarefas dessem resposta aos objetivos específicos a que se destinavam. Além disso, a aula é algo variável e não totalmente controlável pelo professor, o facto de termos alunos que necessitam de mais tempo para aprender os conteúdos, os comportamentos fora da tarefa, que condicionam o normal funcionamento das aulas, entre outros, contribuem para que nem sempre seja possível cumprir com os tempos estipulados, para alcançar os objetivos delineados, impedindo que se cumpra na íntegra o planeamento por exemplo havendo alunos que necessitam de mais tempo para reter os conteúdos. Além disso, sentimos também dificuldades em delinear objetivos específicos de cada tarefa, uma vez que a maior parte do tempo aprofundávamos e tornávamos os objetivos específicos em descrição do exercício ou em componentes críticas, ou ainda em diferenciar os objetivos da aula da função didática da mesma, sendo este o ponto onde se verificou maiores dificuldades. A definição de objetivos concretos auxilia a programação das aulas de forma lógica e auxilia o professor a ter plena consciência do que pretende transmitir ao longo da aula e avaliar nos alunos, sendo o aspeto fulcral do plano de aula. Esta dificuldade foi sendo ultrapassada com o auxílio dos professores orientadores que nos auxiliaram a encarar e a definir os objetivos de uma forma mais prática, para que, efetivamente, fôssemos ao encontro dos mesmos e conseguíssemos realmente aplicar como era pretendido. A definição de objetivo permite que haja efetivamente um trabalho direcionado para as necessidades dos alunos e para a evolução dos mesmos, no entanto, é algo que se vai desenvolvendo através da experiência, adequando cada vez mais a aula às necessidades concretas dos alunos, trabalhando assim em prol do seu desenvolvimento, pelo que deve ser algo a ter em atenção no futuro, adequando os objetivos da aula aos alunos.

Quadro 3 – Principais dificuldades na consecução de plano de aula

Dificuldades sentidas	Estratégias adotadas	Resultado alcançado
Adequar as atividades programadas ao tempo de aula	Observação das necessidades dos alunos em cada tarefa	Nem sempre conseguia adequar as tarefas ao tempo programado, o que obrigava que houvesse decisões de ajustamento constantes
Programação da aula em multimatéria	Reflexões da aula junto da professora orientadora para adequar as tarefas	Positivo
Planear atividades adequadas aos diversos grupos de nível	Reflexão, observação e avaliação das tarefas realizadas para adaptar as tarefas aos diversos alunos	Positivo
Definir objetivos corretamente	Conversas com os professores orientadores e maior atenção aos objetivos das Aprendizagens Essenciais	Positivo, mas devo procurar realizar objetivos mais concretos para facilitar a organização do ensino e para saber o que pretendo observar nos alunos.

2. Realização

A dimensão da realização é a que revela o envolvimento real do estudante estagiário junto da turma, sendo, portanto, a interação que o professor tem com os alunos e aplica os conteúdos, promovendo a aprendizagem dos mesmos. É assim, a componente mais prática do EP e uma das mais importantes para o desenvolvimento dos estudantes estagiários, uma vez que consiste na aplicação dos conhecimentos retidos até então na formação de professores.

2.1. Instrução

A instrução consiste na parte teórica da aula onde o professor interage com os alunos de forma a transmitir indicações relativamente ao que devem realizar e como fazer. A instrução permite também motivar e criar alterações no comportamento dos alunos para que estes estejam mais envolvidos na tarefa de modo que tenham mais sucesso nas suas execuções (Quina, 2009; Vergara-Torres et al, 2021). A instrução está assim diretamente envolvida com a aprendizagem dos alunos, uma vez que é a partir desta que estes recebem informações de como fazer as tarefas que são propostas e têm acesso a vários conteúdos importantes para a prática, tais como as regras do jogo ou as componentes críticas para a devida realização da ação solicitada. Tendo isto em consideração, a instrução deve ser clara e sucinta para que os alunos compreendam devidamente o que lhes é transmitido e para que não fiquem com dúvidas relativamente ao que lhes é solicitado. A instrução deve responder às perguntas “O que fazer? Como fazer? Porquê?” (Quina, 2009, p.90).

A instrução divide-se assim em: instrução; demonstração; feedback e questionamento. A instrução e a demonstração são, por norma, realizadas previamente à execução da tarefa, sendo o momento em que o professor apresenta aos alunos o objetivo da mesma, as condições de realização e qual a sua finalidade. A demonstração consiste na exemplificação do que se pretende que os alunos realizem, de forma que compreendam devidamente a mensagem que está a ser transmitida pelo professor e para que tenham uma perceção visual do que devem realizar, sendo um momento em que a tarefa é realizada abaixo da intensidade que se pretende. Geralmente, para a demonstração, recorremos a alunos com total domínio dos conteúdos a desempenhar, proporcionando-se uma imagem visual correta da globalidade da tarefa e componentes críticas implícitas na mesma. Efetivamente diversos autores evidenciam que a demonstração permite que os alunos tenham uma representação mental daquilo que devem realizar, pelo que facilita a compreensão do objetivo da tarefa e permite que os alunos tenham a devida perceção de como fazer a tarefa proposta (Fonseca et al, 2008; Tani et al, 2011). Além da explicação do exercício, na demonstração, apresentámos sempre a rotação dos alunos quando esta existe, de modo que compreendam a tarefa na sua totalidade e não se gere dúvidas aquando da realização do que é proposto. A demonstração e a instrução da tarefa complementam-se, uma vez que os alunos têm uma melhor perceção do que devem realizar quando têm um exemplo real de como executar a tarefa. Além disso, enquanto o professor tem a demonstração a decorrer pode também dar instrução aos alunos, assegurando assim uma maior compreensão da realização da tarefa. A instrução e demonstração assumem, assim, um papel preponderante para que os alunos compreendam devidamente o que devem realizar, no entanto, também devem ser breves para que tenham o devido tempo os exercitar e melhorar o seu desempenho.

O feedback consiste na informação que é transmitida aos alunos após a execução destes, com o intuito de realizar as correções necessárias para que os alunos consigam melhorar as suas execuções e ir ao encontro do objetivo da tarefa, alcançando assim mais sucesso na execução da mesma. O feedback assume um dos papéis mais importantes no processo de ensino-aprendizagem pois é a partir deste que existe a correção do erro e é possível que os alunos compreendam o que devem melhorar, de modo que tenham mais sucesso na aprendizagem dos conteúdos que são lecionados. No decorrer das aulas o feedback foi transmitido maioritariamente pelo professor, mas também pelos alunos, recorrendo-se ao estilo de ensino recíproco, através do recurso a grelhas com a imagem das

ações técnicas a realizar, verificando-se uma aprendizagem mais consistente nos alunos.. Também se verificou quando o feedback é transmitido através do questionamento ao aluno, que há uma maior envolvimento cognitivo do mesmo em prol do que é solicitado, havendo uma maior envolvimento com a tarefa, o que pode levar a uma maior percepção do erro e mais facilmente a sua correção. O feedback é a dimensão mais importante do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que assume o papel principal na comunicação entre professor-aluno. Esta intervenção é fundamental não só na correção do erro, como na confirmação do sucesso, ou seja, no reforço positivo e motivação para a concretização das tarefas.

A última categoria da instrução é o questionamento, sendo que este é utilizado para auscultar os conhecimentos que os alunos retiveram ao longo da aula, mas também para que haja uma maior envolvimento dos mesmos face aos conteúdos abordados. O questionamento pode ser aplicado em qualquer momento da aula, sendo que na preleção inicial e final tem um caráter recordatório, ou seja, que os alunos relembrem aquilo que foi abordado previamente e tenham a devida compreensão do que se pretende realizar e dos aspetos fundamentais a reter. Quando aplicado juntamente com o feedback procura-se envolver mais os alunos na tarefa evitando que as executem sem uma finalidade concreta, procura-se que os alunos tenham uma melhor compreensão dos objetivos que são inerentes à tarefa e para que tenham um maior raciocínio na consecução da mesma e por conseguinte, que sejam bem-sucedidos. O questionamento recordatório e convergente foram os mais utilizados junto da turma para que os alunos compreendessem os conteúdos. Pretende-se assim que haja a devida envolvimento dos discentes nas tarefas, assim como o desenvolvimento de pensamento crítico e a resolução de problemas.

Na dimensão instrução, ao longo deste período de estágio, compreendi que os alunos têm uma maior facilidade na compreensão das tarefas quando a instrução é feita de forma simples, clara, breve e concisa, mas também quando há a devida interação eles. Efetivamente verificou-se perante uma explicação da tarefa muito prolongada, que os alunos não prestavam atenção a toda a informação e sentiam mais dificuldade em compreender o que se pretendia que realizassem e, conseqüentemente, em cumprir com os objetivos da tarefa. Tendo em conta as indicações dadas pela professora orientadora, comecei também a optar por colocar os alunos a realizar a demonstração, permitindo-me assim de estar mais livre para realizar corretamente a instrução junto dos alunos e, deste modo, ter um melhor aproveitamento do tempo de aula, uma vez que compreendiam mais facilmente o que lhes era solicitado. Quando entrava em aulas em que a função didática era direcionada para a

consolidação de conteúdos, a demonstração já não era tão utilizada, uma vez que, por norma, os alunos já conheciam parte da dinâmica das tarefas a realizar. Ao nível da instrução, inicialmente, tive algumas dificuldades em adequar o meu discurso ao nível dos alunos e cativar-lhes a atenção para o que dizia, condicionando a clareza da instrução e levando, por vezes, que fosse necessário interromper a tarefa para a explicar novamente, prejudicando assim o tempo de prática das mesmas. Procurei assim, melhorar a instrução de modo que esta fosse mais breve e concisa, mas, em simultâneo, mais percebível para que os alunos conseguissem ingressar rapidamente na prática.

No que toca ao feedback, procurei aplicá-lo tanto quanto possível a cada aluno, com o intuito de que todos conseguissem melhorar. Procurei transmitir sempre feedback positivo, mantendo assim os alunos motivados na tarefa e prescritivo, para que o aluno conseguisse compreender melhor o erro que estava a cometer e de que forma é que podia melhorar, indo ao encontro ao que era solicitado, tendo em vista os objetivos da tarefa, conseguindo, assim, melhorar as suas execuções, tendo maior sucesso na realização das tarefas que eram propostas aos alunos. Nos JDC verificou-se um feedback mais direcionado para o grupo, o que levou a que, por vezes, fosse necessário interromper a tarefa para que conseguisse uma correção global, para que os alunos trabalhassem melhor em prol do sucesso de todos do grupo. Nas matérias individuais, por sua vez, houve um feedback mais individualizado aos alunos para que estes conseguissem ter noção de que aspetos é que deveriam melhorar para que tivessem uma melhor execução motora. Em todas as matérias procurei interagir com todos os alunos para que estes melhorassem o seu envolvimento com a tarefa. Além disso, houve a necessidade de transmitir mais feedback de nível introdutório, devido à dificuldades manifestadas permitindo que as fossem conseguindo ultrapassar. A diferença de níveis que se verificou na turma contribuiu também para que houvesse uma diferença no feedback, uma vez que nos alunos de nível elementar e avançado, nos JDC e nas matérias de raquetes – badminton -, o feedback foi mais orientado para aspetos táticos como o posicionamento no campo, a leitura do jogo e a tomada de decisão, de modo que tivessem mais êxito no desempenho dos mesmos. Por outro lado, nos alunos de nível introdutório, na maioria das aulas, o feedback era de cariz mais técnico, visto que os alunos não revelavam o devido domínio motor dos gestos técnicos, o que influenciava todo o demais envolvimento no jogo, ainda assim, nos JDC, houve uma maior atenção principalmente aos aspetos básicos do jogo como a desmarcação e a tomada de decisão, principalmente nas matérias de futebol, basquetebol e andebol, enquanto que nas matérias de raquetes houve uma maior atenção para

que os alunos conseguissem variar a trajetória do volante com o intuito de que o direcionassem para onde o adversário não estava, o que levava a que estimulasse a leitura do jogo e a tomada de decisão constantes. Procurei que os alunos estivessem o mais envolvidos possível nas matérias e que conseguissem compreender devidamente o objetivo do jogo. Em matérias individuais como a ginástica, por sua vez, o feedback foi de grupo no início da unidade didática, tendo-se tornado gradualmente mais individualizado sendo transmitido após cada execução dos alunos. Com o desenvolvimento do EP fui procurando fechar o ciclo de feedback, tendo assim a percepção se os alunos compreendiam o que lhes era transmitido ou não e, mais importante, se o aluno conseguia corrigir o erro ou não. De frisar também que, ao trabalhar com duas matérias distintas em simultâneo revelei alguma dificuldade em transmitir feedback a ambas, focando-me, a maior parte das vezes na matéria em que estava mais perto ou na que estava a recolher dados. O posicionamento adequado e a circulação constante ao longo da aula são aspetos importantes a ter em conta para que consiga transmitir a devida quantidade de feedback e que este seja com qualidade.

Por fim, o questionamento é uma componente da instrução que permite averiguar os conhecimentos dos alunos e estimular o envolvimento cognitivo nas tarefas, evitando que os alunos realizem as tarefas solicitadas sem motivo aparente. O questionamento é uma ótima forma de manter os alunos concentrados na aula e de os manter motivados, atribuindo-lhes problemas para que sejam capazes de resolver, tendo assim uma maior compreensão das tarefas. A colocação de problemas para os quais os alunos têm de arranjar a solução enquanto realizam a tarefa leva a que os alunos estejam mais empenhados na tarefa e se dediquem mais para que tenham sucesso na mesma. Procurei utilizar o questionamento em todas as aulas para que houvesse uma maior interação com os alunos e para que estes também desenvolvessem o espírito crítico em relação aos conteúdos que eram abordados.

Quadro 4 – Principais dificuldades na dimensão Instrução

Dificuldades sentidas	Estratégias adotadas	Resultado alcançado
Ser claro e breve na instrução transmitida	Preparar melhor o que pretendia transmitir aos alunos	Positivo
Adequar o feedback às situações	Preparar melhor o que pretendia em cada tarefa para adequar a tarefa às necessidades dos alunos	Positivo

Ser rigoroso na transmissão de feedback	Conhecer melhor as componentes críticas a serem trabalhadas	Positivo
Realizar devidamente a demonstração aquando da instrução	Utilizar alunos na realização da demonstração das tarefas	Positivo
Circular e interagir com todos os alunos em todas as aulas	Estar próximo de todos os alunos	Não conseguia contactar com todos os alunos em todas as aulas
Fechar o ciclo de feedback	Observar as execuções dos alunos após o feedback	Positivo
Adequar o questionamento para estimular a interação dos alunos com os conteúdos e melhorar a compreensão dos conteúdos	Realizar questões sobre regras da modalidade e componentes críticas dos gestos técnicos	Positivo

2.2. Gestão e Organização

A dimensão de gestão e organização tem um papel importante na dinâmica que se impõe à aula, no entanto, é um elemento que não está associado à aprendizagem dos alunos. Embora não tenha um impacto claro na aprendizagem dos alunos, é uma dimensão preponderante para que o professor consiga transmitir os conteúdos presentes nas tarefas seleccionadas para a aula. Deste modo, o devido planeamento dos aspetos organizativos da aula – organização do espaço, do material, dos alunos, gestão do tempo de cada tarefa – permitem que haja um melhor aproveitamento da aula e conseqüente envolvimento dos alunos na tarefa. “(...) a organização da prática tem um efeito significativo no desempenho dos alunos de nível introdutório e elementar” (Calderón, 2013, p.48). A organização que o professor faz da tarefa e da disposição dos alunos deve ter em vista que os alunos façam um elevado número de repetições com qualidade, procurando maximizar o tempo de prática que é aplicado na tarefa. O professor deve assim ter atenção à correta organização da aula aquando da construção do plano de aula, permitindo assim ter uma melhor rentabilização do tempo de aula para que haja um maior empenho motor dos alunos em cada tarefa. “Uma boa organização facilita grandemente as condições de ensino e aprendizagem, é condição indispensável do sucesso pedagógico” (Quina, 2009, p.105). Embora seja uma dimensão indispensável, a gestão e organização da aula não devem consumir demasiado tempo de aula, uma vez que, como referido em cima, não é uma dimensão que está associada à aprendizagem dos conteúdos por parte dos alunos. Para que haja um melhor aproveitamento da aula o professor deve instaurar rotinas que os alunos conheçam, facilitando assim a automatização dos mesmos neste aspeto. Além disso, quando se realiza várias tarefas numa

aula deve-se minimizar as transições de alunos e que sejam pouco demoradas, de modo que se rentabilize o tempo de prática e haja um maior aproveitamento do tempo de prática destinado à tarefa.

Ao trabalhar em multimatéria, por vezes procedi trocas de grupos, atendendo ao espaço físico a utilizar tendo em conta a matéria que se trabalhava. No entanto, procurei que estes aspetos fossem breves de modo que se conseguisse alocar mais tempo à prática. Também ao longo do EP, tendo em conta algumas perceções que advêm das reflexões realizadas no final de cada aula, comecei a construir os grupos com que os alunos deveriam trabalhar na aula, poupando assim tempo na organização dos mesmos, facilitando assim o trabalho por grupos de nível. Esta medida vai ao encontro a um conjunto de procedimentos enumerados por Piéron (1992) como é citado em Quina (2009). Para melhorar também os aspetos organizativos, os autores sugerem também a manutenção dos grupos estipulados sempre que possível, ao longo da UD a que se aplica, assim como utilizar o material da aula em mais do que uma tarefa, rentabilizando assim devidamente o tempo da aula. Além disso, é ainda sugerido que não haja demasiadas tarefas na mesma aula, possibilitando assim que os alunos tenham mais tempo de exercitação em cada e que não haja tanto dispêndio de tempo na troca das mesmas.

Ao longo do EP as principais dificuldades sentidas, principalmente na fase inicial, são relativas à gestão dos alunos e do tempo que era preconizado para cada tarefa, uma vez que nem sempre conseguia cumprir com aquilo que estava planeado. Aprendi também que a gestão inicial dos alunos, principalmente no exterior com a distribuição dos coletes antes do início da aula, facilita a instrução das tarefas aos alunos e permite também que não haja perdas de tempo na organização posteriormente. Considero que fui ajustando estes aspetos através da construção de grupos previamente à aula e ao dedicar mais tempo a cada tarefa, principalmente ao jogo quando este era aplicado. O planeamento dos aspetos organizativos, atrás referidos, foi uma das estratégias referidas pela professora orientadora para que se otimizasse o tempo de prática dos alunos. Além disso, houve também o foco de envolver os alunos na organização do material da aula ou preparar o material antes da aula, de forma que esta seja mais fluida e se disponibilize mais tempo para momentos relacionados com a aprendizagem.

A gestão da aula deve sempre ter em vista o melhor aproveitamento do tempo de prática possível, pelo que se deve ter atenção aos aspetos organizativos, de forma que sejam um meio para que os alunos possam tirar um maior proveito da aula e de cada tarefa.

Quadro 5 – Principais dificuldades na dimensão Gestão e Organização

Dificuldades sentidas	Estratégias adotadas	Resultado alcançado
Gestão do tempo de aula e adequação dos exercícios	Dar mais tempo a cada exercício para que houvesse mais repetições e criar variáveis que complexifiquem o mesmo exercício.	Positivo
Tirar um maior proveito do tempo da aula	Preparar o material antes do início da aula, levar as equipas já formadas para a aula e distribuir coletes no início da aula	Positivo. A preparação prévia à aula permitiu que houvesse uma maior fluidez da aula e para que não se perdesse tanto tempo com aspetos organizativos.
Criar rotinas de aula	Experienciei várias formas de organizar os alunos para transmitir as informações pretendidas	Positivo, mas devo melhorar a criação de rotinas para organizar os alunos, não perdendo tanto tempo para organizar a turma e conseguir interagir com os alunos

2.3. Clima e Disciplina

O clima e a disciplina são também aspetos fulcrais para que haja o sucesso pedagógico e para que se consiga cumprir com os objetivos planeados. No entanto, também podem ser as dimensões que são mais difíceis de controlar para o professor. Um bom clima de aula consegue-se ao ter os alunos motivados para a realização das tarefas propostas, motivados para a aprendizagem e devidamente envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. À semelhança da gestão e organização, não é uma dimensão que esteja relacionado com a aprendizagem dos conteúdos, mas que valoriza as condições para o processo de ensino-aprendizagem. Ao existirem tarefas cativantes e desafiantes para os alunos onde conseguem alcançar determinada taxa de sucesso e desenvolvimento, existindo uma interação positiva com os alunos através do feedback e do questionamento e uma boa organização da aula, estamos assim a controlar o aparecimento de comportamentos desviantes.

O professor deve minimizar tanto quanto possível os comportamentos fora da tarefa para que se mantenha a ordem na consecução das tarefas e para que os alunos estejam devidamente envolvidos naquilo que realizam. Além disso, deve motivar os alunos para que estes tenham o devido empenho ao longo das tarefas que são propostas.

Na turma acompanhada verificou-se, na generalidade das aulas, um bom clima de ensino-aprendizagem, não havendo registo de comportamentos de indisciplina significativos. O trabalho por grupos de nível permite a envolvência dos alunos tendo em conta as suas capacidades e a interação constante junto dos alunos contribuiu para que houvesse um bom clima de ensino-aprendizagem. Procurámos ainda que houvesse uma

motivação constante e o reforço de comportamentos adequados, de forma a manter os alunos empenhados nas diversas tarefas de aula.

Quadro 6 – Principais dificuldades na dimensão Clima e Disciplina

Dificuldades sentidas	Estratégias adotadas	Resultado alcançado
Motivar os alunos para prática	Envolver os alunos no processo de E-A através de questionamento e feedback constantes	Positivo
Controlar comportamentos fora da tarefa	Evitar grupos conflituosos, evitar material espalhado que dê aso a comportamentos desadequados e instaurar rotinas de aula	Positivo, mas alguns alunos realizavam comportamentos fora da tarefa à mesma, pelo que devo adotar uma postura diferente.

2.4. Decisões de ajustamento

As decisões de ajustamento consistem nas alterações que o professor realiza em prol de adequar a aula às condições que tem e de dar as melhores condições possíveis aos alunos para o seu desenvolvimento nas matérias. O professor tem de ter a plena noção do que ajusta e, mais importante, saber o porquê de o ajustar, tendo estas decisões de ser tomadas no momento adequado de modo a economizar tempo e garantir que os alunos têm um maior tempo de empenho motor. As decisões de ajustamento podem ser feitas de várias maneiras, ajustando as equipas para que se tornem mais homogéneas, ajustar o tempo da tarefa consoante a necessidade dos alunos, ajustar a tarefa às capacidades dos alunos e, por vezes, ajustar a aula tendo em conta as condições climatéricas quando estas não permitem, por exemplo, a consecução da aula no exterior. O professor tem de ter, assim, uma boa capacidade de tomada de decisão e tem de se revelar precavido para eventuais decisões de ajustamento que tenha de tomar, de modo que consiga tirar o maior proveito da aula.

Ao longo do EP, as decisões de ajustamento mais frequentes a que fomos sujeitos foi nos planos de aula, relativamente ao número de alunos presentes e ao tempo dedicado às tarefas, no entanto houve também necessidade de ajustar o planeamento anual e as unidades didáticas consoante se adaptava o ensino consoante as condições existentes. A situação pandémica que ainda se atravessa levou a que os alunos ficassem privados de estar presentes em algumas aulas para que cumpram o isolamento, tendo-se verificado esta situação frequentemente, o que levou a que houvesse a necessidade de ajustar as equipas e o número de alunos para que consiga manter o trabalho direcionado aos objetivos previstos. Além disso também as faltas dos alunos e até mesmo as lesões que estes possam ter condiciona a

aula de educação física, o que leva a que o professor tenha de ajustar o que tem planeado. Como referido, as decisões de ajustamento devem ser sempre tomadas tendo em vista a conquista dos objetivos projetados para a aula e por conseguinte a aquisição, por parte dos alunos, dos mesmos. Ao trabalhar em multimetria, houve também a necessidade de ajustar os tempos previstos para determinada tarefa, principalmente quando havia a necessidade dos alunos terem um maior período de exercitação compreender o conteúdo que é lecionado e o conseguir realizar corretamente, tendo-se verificado essencialmente no atletismo, ao lecionar as corridas de barreiras e de estafetas e o lançamento do vórtex. Houve a necessidade de dar mais tempo de prática do que o que estava inicialmente planeado para que os alunos tivessem oportunidade de realizar várias repetições com qualidade, recebendo feedback e procurando corrigir os erros consoante o que lhes era dito, assegurando assim um desempenho com base nas componentes críticas referenciadas, levando, por vezes, a proceder a um ajuste no planeado para que houvesse mais tempo de exercitação nas situações onde os alunos manifestavam mais dificuldades. Face a algumas dificuldades na execução de determinadas tarefas, senti a necessidade de ajustar a complexidade das mesmas, situação que surgiu, por exemplo, na abordagem à corrida de estafetas, em que os alunos apresentaram muitas dificuldades em interiorizar a receção do testemunho, com ambos (transmissor e recetor) já em corrida, explorando assim as zonas de balanço e de transmissão. Face a estas dificuldades tivemos que introduzir jogos de grupo, em que os alunos se encontravam em corrida e o testemunho era passado, entre eles, desde o último elemento até ao primeiro da fila, ficando este para trás de forma a dar início novamente à respetiva transmissão. De seguida passamos para um trabalho em grupos de dois alunos, numa curta distância e ir aplicando a marca, pela qual o recetor, inicia a corrida quando o colega passa por ela. À medida que estes conceitos foram sendo assimilados, pelos alunos, as tarefas foram aumentando a sua complexidade até chegarmos ao modelo real da corrida de estafetas.

Tivemos, também, aulas em que houve a necessidade adaptar o planeado em função das condições climáticas e do espaço disponível. Por exemplo, numa aula que estava planeado lecionar atletismo e futebol no exterior foi necessário transitar para o pavilhão, uma vez que estava a chover, ocupando-se no primeiro tempo de aula o G2 e exercitado aspetos mais técnicos do atletismo (técnica de corrida), e no segundo tempo, ao transitar para o G1, exercitamos as ações técnicas e táticas, do badminton, que tínhamos vindo a trabalhar com a turma.

As decisões de ajustamento, a maior parte das vezes, são tomadas no decorrer da aula e devem ter sempre em vista o melhor envolvimento dos alunos com as tarefas e o desenvolvimento dos mesmos nos conteúdos que estão previstos lecionar. No entanto, o professor pode ter preparado algumas decisões de ajustamento quando sabe de antemão que algo não correrá como tem planeado.

Além disso, as decisões de ajustamento podem também incidir sobre alguma tarefa quando o professor verifica que não cumpre com o objetivo previsto por os alunos não se envolverem devidamente com esta, o que leva a que o docente tenha de alterar a tarefa em questão como forma de contornar este obstáculo ao se tornar mais adequada.

As decisões de ajustamento, sejam tomadas de forma correta ou incorreta, devem ser tomadas, demonstrando que o professor compreende como deve atuar para que os alunos tenham um melhor envolvimento na tarefa. O professor deve ter a capacidade de ajustar rapidamente o processo de ensino-aprendizagem, de modo que os alunos possam trabalhar e evoluir as suas capacidades, tendo em conta as necessidades reais com que se depara no momento, de modo que os alunos possam trabalhar e evoluir as suas capacidades, tendo em conta as suas necessidades, estando assim em condições de ter sucesso na aprendizagem dos conteúdos. Nem sempre foi acessível realizar as devidas decisões de ajustamento, sendo que estas advêm da observação e avaliação que o professor realiza do decorrer das tarefas, sendo uma área a desenvolver ao longo da experiência de docente

Quadro 7 – Principais dificuldades nas decisões de ajustamento

Dificuldades sentidas	Estratégias adotadas	Resultado alcançado
Tomar as decisões no momento adequado	Preparar algumas decisões de ajustamento previamente à aula	Positivo. Permitiu que tomasse 1decisões de ajustamento mais prontamente
Retificar os grupos de trabalho	Observar a evolução dos alunos e em que grupos os alunos se integravam melhor	Positivo, embora revele alguma dificuldade em trocar os alunos rapidamente

2.5. Questões Dilemáticas e Estratégicas

O professor de educação física tem ao seu dispor várias estratégias e estilos de ensino que lhe permitem ter diversas formas de transmitir os conhecimentos aos alunos e de os envolver nas tarefas para que estes também se sintam mais integrados no processo de ensino-aprendizagem.

De entre os modelos que o professor de educação física tem à sua disposição, o *Teaching Games for Understanding (TGfU)* é um modelo criado em 1982 e pretende tornar as aulas de educação física mais motivantes e procura a envolvência de todos os alunos,

umentando as aprendizagens dos alunos (Metzler, 2017). Pretende-se assim que haja uma construção gradual dos conhecimentos e capacidades dos alunos em prol da compreensão do jogo, dando a conhecer os seus aspetos técnico-táticos. Procura-se que os alunos estejam em contacto com a matéria através de situações de jogos reduzidos que tenham uma transferência para a situação de jogo, de modo que estejam mais envolvidos com a tarefa e tenham uma maior compreensão do que é solicitado. Com a utilização deste modelo os alunos são confrontados com diferentes problemas que devem resolver, seja de forma individual ou em grupo, para que consigam estruturar devidamente o conhecimento em torno dos conceitos básicos da matéria e estar mais envolvidos com a matéria que se leciona. Procura-se também que os alunos tenham bastante tempo de jogo para que consigam desenvolver a leitura de jogo, a aplicação prática dos conhecimentos que receberam até então e para que consigam também desenvolver devidamente o processo de tomada de decisão, tendo em conta a situação que o próprio jogo oferece.

Por outro lado, nas matérias de atletismo e de ginástica, há uma maior atenção aos aspetos técnicos, uma vez que a realização global do que se pretende trabalhar está diretamente dependente da técnica de realização dos alunos e do conseqüente controlo corporal.

No que toca aos estilos de ensino, na turma acompanhada ao longo do EP, utilizou-se o estilo de ensino por comando, por tarefa, recíproco e por descoberta guiada. Nas matérias de JDC houve uma atenção aos estilos de ensino por tarefa e por descoberta guiada, dedicando assim tempo para que os alunos conseguissem resolver as problemáticas que lhes iam surgindo e para que tivessem tempo para exercitar a tarefa e ter o correto feedback de forma que consigam melhorar as suas execuções. Por outro lado, nas matérias de atletismo e de ginástica utilizou-se os estilos de ensino por tarefa e recíproco, utilizando este último como uma ferramenta de observação e envolvência dos alunos no início das unidades didáticas em causa, para que tivessem perceção dos erros que deveriam ter atenção e como realizar corretamente a tarefa, facilitando assim a aprendizagem, por exemplo, da técnica de corrida de velocidade, do salto em comprimento, da corrida de estafetas e de barreiras, do salto ao eixo no plinto e dos saltos no minitrampolim. O ensino por tarefa, numa altura mais avançada da unidade didática, permitiu aos alunos que realizassem mais repetições, recebendo feedback constante do professor. O ensino por comando foi utilizado principalmente nas tarefas de aquecimento e retorno à calma, principalmente quando o aquecimento realizado era um aquecimento específico para a matéria a ser abordada.

Pretendemos assim dar bastante tempo de empenho motor aos alunos ao longo das matérias, procurando que este tempo de empenho motor fosse de qualidade para potenciar as aprendizagens dos alunos. Além disso, procurou-se envolver tanto quanto possível os alunos no processo de ensino-aprendizagem para que tivessem uma maior compreensão das matérias abordadas e conseguissem ter mais sucesso na aprendizagem dos conteúdos. Sendo o aluno o centro do processo de ensino-aprendizagem, procurou-se potenciar o tempo em que realmente os discente desenvolviam a aprendizagem de conteúdos, estando o mais envolvidos possível, seja na prática, seja na interação junto do professor e dos colegas quando assim era solicitado, promovendo-se a reflexão crítica e a capacidade cognitiva dos alunos no momento de prática para que tenham mais sucesso tanto na aprendizagem dos conteúdos como na sua aplicação.

3. Avaliação

A avaliação é um elemento fulcral do processo de ensino-aprendizagem, permitindo ao professor ter a plena noção das capacidades dos alunos e de que forma deve planear as aulas promovendo um ambiente favorável à aprendizagem, tendo em conta as dificuldades que estes revelam na consecução da lecionação de uma unidade didática. “A avaliação do processo ensino-aprendizagem é muito mais do que simplesmente aplicar testes, levantar medidas, seleccionar e classificar alunos” (Filho et al, 2009, p.96). “A avaliação educativa é uma prática social que está implicitamente ligada a teorias sobre a investigação educativa, sobre o ensino e a aprendizagem, sobre a inovação escolar e a organização escolar e, necessariamente, sobre o currículo” (Nobre, 2015, p.17). A avaliação consiste, assim, num processo contínuo que é inerente ao processo de ensino-aprendizagem com uma finalidade muito maior do que a de atribuir uma classificação aos alunos. A avaliação, com o avançar dos anos e com a evolução do processo de ensino-aprendizagem, deixou de ter um cariz objetivo, passando a ser utilizada como uma importante tarefa pedagógica com vista a colmatar as dificuldades sentidas pelos alunos. “Não basta afirmarmos que um aluno tem certas dificuldades, é indispensável propormos meios, estratégias, atividades de apoio, para que esse aluno as ultrapasse” (Barreira et al, 2006, p. 95). Deixou de ser meramente final, para ser um processo para garantir o sucesso das aprendizagens, sendo um elemento regulador do processo de ensino-aprendizagem e de controlo da qualidade do sistema educativo. A avaliação pretende auxiliar a traçar o caminho certo para que haja a aprendizagem dos alunos.

Deve sim ser um processo longitudinal que auxilia o professor no devido planeamento das sessões para que estas sejam mais adequadas às capacidades dos alunos, não havendo assim um desfasamento entre as capacidades reais dos alunos e as tarefas que o professor aplica na sessão, tendo um papel preponderante na definição de objetivos para cada aula.

“A avaliação é uma ação que não tem paralelo em termos de processos mentais, por envolver um juízo que é, na sua produção, de uma complexidade única. A avaliação é penosa, pesada, porque exige uma projeção muito evidente de quem ajuíza” (Nobre, 2015, p. 43). A avaliação retrata a perceção individual e pessoal do professor relativamente às execuções e aprendizagens dos alunos, tendo por base os conteúdos a abordar.

A avaliação pode ter diversas aplicabilidades, que variam com o momento em que realmente é realizada. Pode assim ser avaliação formativa inicial (diagnóstica), avaliação formativa, avaliação sumativa ou autoavaliação. Cada um destes tipos de avaliação tem uma finalidade diferente, no entanto todas determinam como decorre o processo de ensino-aprendizagem. Esta diferenciação de avaliações leva a que a avaliação tenha uma aplicabilidade contínua e dinâmica para que os alunos consigam alcançar os objetivos que estão propostos para que efetivamente haja desenvolvimento das aprendizagens dos alunos.

3.1 Avaliação formativa inicial

A avaliação formativa inicial consiste na avaliação realizada pelo professor no início das unidades didáticas de forma a auscultar as capacidades dos alunos na matéria de ensino. Esta avaliação surge como um aspeto preponderante para a preparação e condução da unidade didática em causa, uma vez que a distribuição de conteúdos e a forma como gere as aulas no que toca à organização dos alunos e as tarefas que aplica serão dependentes da avaliação formativa inicial. A partir do nível inicial dos alunos é que o professor consegue dinamizar o desenvolvimento das aulas e dar seguimento à aprendizagem dos conteúdos programáticos para que haja uma evolução lógica dos conteúdos nas diversas disciplinas, organizando assim tarefas adequadas ao nível dos alunos.

Junto da turma acompanhada ao longo do EP a avaliação formativa inicial, além dos objetivos já delineados, permitiu separar os alunos por nível de proficiência, sendo mais fácil de organizar os alunos em tarefas futuras, assim como de adequar as tarefas às capacidades dos alunos. Os alunos foram divididos entre nível avançado, nível elementar e nível introdutório, tendo em conta a proficiência global que os alunos revelavam em contexto de

jogo, permitindo, futuramente, trabalhar com os alunos já divididos por nível de proficiência, trabalhando assim com grupos homogêneos.

A avaliação formativa inicial assume assim uma função importante para o planejamento de todo o ensino.

Algumas das dificuldades sentidas aquando da realização da avaliação formativa inicial foram não conhecer os alunos, não ter uma grelha de análise adequada ao tempo de aula nem que facilitasse o enquadramento dos alunos num nível de proficiência, tendo em conta as AE. Além disso, o processo de observação e de registo da nota inicial do aluno era algo que dificultava a intervenção na aula. Tendo em conta as dificuldades aqui sentidas, deixámos de optar por uma avaliação inicial realizada com classificação numérica de 1 a 5, para utilizar uma avaliação formativa inicial que distinguisse os alunos por nível de proficiência (introdutório, elementar e avançado).

Quadro 8 – Principais dificuldades na Avaliação Formativa Inicial

Dificuldades sentidas	Estratégias adotadas	Resultado alcançado
Atribuir uma classificação não conhecendo os alunos	Distribuir os alunos apenas por nível introdutório, elementar e avançado	Positivo

3.2 Avaliação formativa

A avaliação formativa consiste na avaliação realizada de forma contínua, realizando alguma recolha de dados relativamente ao desenvolvimento dos alunos e, compreendendo assim, de que forma é que se pode trabalhar em prol de suprir as necessidades dos alunos na matéria lecionada, de forma que estes tenham as ferramentas necessárias para que tenham sucesso na aprendizagem dos conteúdos.

Este tipo de avaliação permite ao professor ajustar o processo de ensino tendo em conta as necessidades reais dos alunos da turma, assim como do progresso realizado pelos mesmos em cada aula. Para que efetivamente haja avaliação formativa, esta deve ter em vista a adaptação do ensino para que o professor consiga promover oportunidades de regular as aprendizagens, e, conseqüentemente, gerar maiores níveis de sucesso nos alunos (Araújo & Diniz, 2015). A avaliação formativa é assim uma parte fundamental do processo de ensino-aprendizagem pois é a partir desta que o professor consegue ajustar os conteúdos e a sua forma de lecionar perante o desempenho e compreensão dos alunos. A avaliação formativa vem assim avaliar para melhorar, avaliando não só as aprendizagens dos alunos, como também o desempenho do professor na aula e o processo de ensino-aprendizagem que se

leva a cabo ao longo da aula, pelo que exige uma reflexão constante sobre como decorreu a aula.

O Projeto MAIA vem alterar o modelo avaliativo, colocando a avaliação numa posição mais central no processo de ensino-aprendizagem. Com este projeto pretende-se que a avaliação seja feita para as aprendizagens e não das aprendizagens, sendo, portanto, realizada de forma sistemática e contínua. Além disso deve fazer um balanço daquilo que os alunos sabem e do que são capazes de fazer, possibilitando ao professor distribuir feedback de elevada qualidade a todos os alunos e, deste modo, envolver os alunos tão ativamente quanto possível no processo de ensino-aprendizagem (Fernandes et al, 2020).

Tendo assim um processo avaliativo mais contínuo, o professor detém melhores condições para ajustar o processo de ensino-aprendizagem, adequando-o às necessidades reais dos alunos e assim preparar as aulas de acordo com o que eles necessitam realmente de desenvolver, trabalhando as dificuldades detetadas. Assim, verifica-se que com este método de avaliação há uma maior envolvência dos alunos de forma que haja condições de fazer a correta intervenção por parte do professor.

Ao longo do EP a avaliação formativa foi utilizada de forma sistemática, procurando que houvesse efetivamente um desenvolvimento dos alunos e que estes alcançassem os objetivos delineados em função do nível de desempenho alcançado na avaliação formativa inicial. Em cada aula avaliava-se um objetivo específico centrado num conteúdo individual, registando-se se o mesmo era aplicado em situação de jogo. Isto permitia que o feedback fosse mais direcionado para o que estava a ser observado na aula e, deste modo, ser mais adequado para os alunos, havendo um melhor desempenho dos mesmos. Ao trabalhar situações globais das matérias, nem sempre era fácil identificar aquilo que queria observar, mas permitiu ter uma melhor envolvência para com a aula e com os alunos, tendo um objetivo concreto para que os alunos trabalhassem. Além disso, associámos a avaliação participativa à avaliação formativa permitindo o professor a perceber o desempenho do aluno, bem como se este, enquanto responsável pela avaliação do seu desempenho refletiu sobre as suas ações tendo a noção do caminho percorrido e do que falta, ou não, percorrer para alcançar os objetivos delineados. O facto de avaliar um objetivo em cada aula foi uma estratégia fundamental para que houvesse um encadeamento lógico em cada aula.

Quadro 9 – Principais dificuldades na Avaliação Formativa

Dificuldades sentidas	Estratégias adotadas	Resultado alcançado
Saber o que avaliar em cada aula	Determinar objetivos concretos relativamente ao que observar nos alunos.	Positivo, embora ainda deva melhorar a grelha de observação

	Utilizar métodos referidos pela professora orientadora	de cada aula para conseguir avaliar o progresso dos alunos
Criar grelhas de avaliação adequadas	Avaliar um parâmetro em cada aula	Positivo, mas deve ser um ponto que ainda devo melhorar no futuro

3.3 Avaliação sumativa

A avaliação sumativa é o tipo de avaliação que permite aos professores atribuir uma classificação final, sendo um elemento de avaliação onde há uma recolha de dados fixa de forma a atribuir uma classificação no final de cada período letivo. Consiste num esclarecimento relativamente ao nível a atribuir aos alunos, sendo que é uma avaliação realizada no momento final de forma global à matéria lecionada. Consiste ainda na avaliação realizada no final da unidade didática e permite estabelecer uma comparação entre a classificação obtida na avaliação sumativa e na avaliação formativa inicial, conhecendo a evolução dos alunos ao longo do tempo.

“A avaliação sumativa permite-nos elaborar um balanço, ou um ponto de situação, acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer no final de uma unidade didática ou após ter ocorrido um certo período de tempo” (Fernandes, 2021).

Contrariamente à avaliação formativa, sumativa assume um papel mais pontual, ocorrendo em momentos pré-determinados – o final das unidades didáticas – o que leva a que não haja um acompanhamento contínuo do progresso dos alunos e do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que a avaliação sumativa ocorre após esse processo. “(...) a avaliação sumativa permite recolher de forma pensada e deliberada, informações consideradas indispensáveis para classificar os alunos” (Fernandes, 2021). A avaliação formativa transmite-nos assim a informação sistematizada e sintetizada, assumindo um carácter público, uma vez que esta é divulgada perante toda a comunidade escolar e para os encarregados de educação, estabelecendo assim uma forma de demonstrar o desempenho dos alunos ao longo do período letivo. Além disso, a avaliação sumativa tem também um peso relativamente à certificação, visto que é a partir desta que se tomam decisões relativamente à progressão académica dos alunos e/ou à sua certificação no final de um dado ciclo de estudos (Fernandes, 2021).

A avaliação sumativa permite, assim, definir estratégias para o próximo momento letivo, de forma que os alunos consigam melhorar ou manter o seu desempenho, consoante a classificação obtida.

Tendo em conta o referido até então, a avaliação sumativa ao longo do EP foi utilizada no término de cada UD, realizando uma avaliação global da matéria, de forma a atribuir uma classificação. Uma vez que se deu uma grande importância à avaliação formativa, a avaliação sumativa foi realizada apenas para esclarecer alguma dúvida existente relativamente à classificação que se iria atribuir a algum aluno, uma vez que a maioria dos alunos chegava a este momento já com uma avaliação definida, tendo em conta o trabalho e o desenvolvimento tido ao longo de toda a unidade didática.

Quadro 10 – Principais dificuldades na Avaliação Sumativa

Dificuldades sentidas	Estratégias adotadas	Resultado alcançado
Saber se atribuía a classificação adequada	Comparar as classificações atribuídas com a professora orientadora	Positivo. Permitiu ter uma maior perceção do processo avaliativo
Atribuir a classificação no portal E360	Observar a professora orientadora a colocar as classificações	Negativo. Considero que falta a experiência de colocar as avaliações para estar mais familiarizado com o portal.

3.4 Autoavaliação

No que toca à autoavaliação, esta consiste na reflexão e perceção que o aluno tem do seu trabalho, permitindo ao professor ter o conhecimento da reflexão que o aluno faz sobre o seu próprio desempenho, o seu envolvimento e a sua consequente evolução ao longo do tempo. Esta autorreflexão que o aluno faz do seu desempenho, permite-lhe, assim, analisar os pontos a melhorar e quais aqueles a que se deve ter mais atenção para que haja o devido envolvimento e consequente evolução

A autoavaliação permite que haja uma maior interação entre os professores e os alunos, mas também que haja uma maior integração no processo de ensino-aprendizagem, o que leva a que haja uma maior aprendizagem. Há assim um espaço destinado à reflexão daquilo que foi lecionado.

Ao longo deste ano a autoavaliação foi apenas realizada no fim de cada período letivo em formato digital, através do preenchimento de um formulário online disponibilizado na plataforma *classroom*. No entanto, considero que a utilização da autoavaliação mais frequentemente permitiria ter um maior envolvimento dos alunos de forma que estes soubessem que aspetos já dominam e em que aspetos podem melhorar nas aulas futuras.

Além da autoavaliação dos alunos, ao longo do EP também realizamos autoavaliações relativamente à prestação que tínhamos nas aulas e as decisões tomadas, com o intuito de melhorar em aulas futuras.

4. Coadjuvação no 2º Ciclo

Tendo em conta a vertente profissionalizante do EP para os dois grupos de recrutamento de professores de educação física, é-nos solicitado a lecionação de um conjunto de cinco aulas de educação física ao segundo ciclo de ensino.

Este contacto permite-nos que tenhamos a experiência de lecionar com alunos do 2º ciclo, adaptando a interação/comunicação às características individuais dos mesmos.

A lecionação ao segundo ciclo decorreu na escola Alice Gouveia, junto de uma turma do sexto ano. A turma continha 20 alunos, contudo, devido às situações de isolamento profilático as aulas decorreram na de presença de 18. Os alunos da turma gostavam de educação física, mas apresentavam algumas dificuldades, ao nível do cumprimento de tarefas, no entanto, revelaram um bom comportamento global.

Foi lecionada a Unidade Didática de Dança, desenvolvendo-se a vertente criativa, associando a exploração individual do movimento, de acordo com o ritmo da música. Em situação de exploração da movimentação em grupo, exploraram habilidades motoras, como os deslocamentos, saltos e gestos, ao ritmo da música, envolvendo-se na construção coreográfica, apelando à criatividade dos alunos. Neste sentido, abordaram-se exercícios de ritmo, procurando que os alunos conseguissem relacionar a cadência da música com os movimentos que eram realizados, a lecionação de alguns movimentos e de que forma estes se relacionavam com a música, sendo que podiam ser mais ou menos fluidos. Além disso, houve ainda a lecionação dos níveis da dança e do espaço que ocupavam, assim como as direções que utilizavam para se movimentar no espaço e ter assim uma maior envolvimento com a tarefa. Recorreu-se para esta abordagem metodológica ao estilo de ensino por descoberta guiada, onde se procurou potenciar a criatividade dos alunos, estando o professor como um orientador do que se pretende que os alunos alcancem ao longo desta unidade didática. Os alunos tinham como objetivo a criação de uma breve coreografia em pares e apresentar à turma no final.

A lecionação a este ciclo de ensino foi uma boa experiência para ter contacto com os alunos de outras idades e para compreender como é que se devia interagir com os mesmos. A maior dificuldade associada ao ensino neste ciclo foi a tomada de decisões de ajustamento por não conhecer devidamente a turma, mas também por não me sentir à vontade com a matéria lecionada, assim como na captação da atenção dos alunos para que compreendessem melhor a mensagem transmitida.

Área 2 – Atividades de organização e gestão escolar

Ao longo do presente ano letivo realizou-se o acompanhamento da professora diretora de turma do 7ºB, tendo realizado a assessoria neste âmbito.

O acompanhamento da professora Diretora de Turma (DT) permitiu que houvesse a devida compreensão relativamente às funções que este detém ao longo do ano letivo, em prol do acompanhamento e tomada de decisão para o sucesso académico dos alunos da turma. Foi assim possível compreender a importância de agir de acordo tanto com a legislação nacional como no definido no regulamento interno da escola, no sentido de tomar as decisões mais adequadas possíveis e salvaguardar o DT. Além da proximidade com os alunos, a DT tem também de ter um estreito e constante contacto com os colegas do Conselho de Turma (CT) e com os Encarregados de Educação (EE) dos alunos, permitindo assim que todos os professores do CT estejam devidamente informados relativamente a atividades e acontecimentos da turma, mas também para que haja uma resolução prática e rápida das situações que vão surgindo com os alunos.

Este acompanhamento foi realizado semanalmente no horário de atendimento de EE, o que levou que, por vezes, não o fosse possível realizar, uma vez que a DT preferia que não tivesse presente nas referidas reuniões. Ainda assim houve um acompanhamento constante do cargo e das finalidades do mesmo no desenvolvimento dos alunos da turma. Além disso, houve também o acompanhamento nas reuniões intercalares de CT e as reuniões de avaliação do período, assim como na preparação das mesmas.

A DT enquanto elo de ligação entre alunos, docentes e encarregados de educação mostrou-se bem evidente ao longo deste acompanhamento, permitindo perceber a importância deste cargo no decorrer do ano letivo e no sucesso do processo ensino-aprendizagem, o qual só é possível com uma comunicação e envolvimento de todos de forma regular.

Quadro 11 – Principais dificuldades na Assessoria

Dificuldades sentidas	Estratégias adotadas	Resultado alcançado
Compreender toda a burocracia e legislação ligadas ao cargo	Acompanhar o trabalho desenvolvido pela diretora de turma	Positivo
Compreender o funcionamento do Conselho de Turma e Reuniões Avaliativas	Estar presente nas reuniões de preparação e nos conselhos de turma para compreender o funcionamento integral do mesmo	Positivo

Reuniões com encarregados de educação	Conversa com a DT sobre como lidar com os EE	Negativo. Não tive a oportunidade de acompanhar as reuniões. Mas o DT deve procurar sempre salvaguardar-se com a legislação
---------------------------------------	--	---

Área 3 – Projetos e parcerias educativas

A área 3 retrata os projetos que foram desenvolvidos ao longo do estágio pedagógico na escola. No âmbito de dinamizar as experiências letivas dos alunos e também dos estudantes-estagiários foram realizadas um conjunto de atividades que estavam inseridas no plano anual da escola e algumas atividades que surgiram do núcleo de estágio.

Quadro 12 – Atividades Desenvolvidas na Escola

Atividade Desenvolvida	Projeto e/ou Parceria	Objetivo
Percurso de Orientação	DAC – Coimbra Cidade Intemporal	Introduzir a orientação e aumentar a cultura dos alunos
Colaboração na organização do Corta-Mato na escola Alice Gouveia	Corta-Mato Escolar	Garantir que o corta-mato escolar tivesse a fluidez necessária
Demonstração de Canoagem	Federação Portuguesa de Canoagem e Clube Fluvial de Coimbra: +Canoagem	Demonstração e apresentação da modalidade de canoagem
4 Sessões junto dos alunos SMA	Projeto Olimpíada Sustentada – “Ninguém é deixado para trás”	Desenvolver as capacidades motoras dos alunos SMA e dar-lhes novas experiências desportivas
Competição entre anos num evento desportivo que engloba modalidades olímpicas dinamizado na Alice Gouveia e em Ceira	Mega Atléticos	Envolver os alunos numa competição desportiva escolar e transmitir os valores olímpicos
Fotofinish das corridas femininas no Mega Sprint	Mega Sprint - Tábua	Acompanhamento da equipa de atletismo de desporto escolar das escolas Alice Gouveia e Ceira
Organização e acompanhamento de torneios de Desporto Escolar	Torneios de Desporto Escolar de Ténis	Organização do torneio de ténis na escola Alice Gouveia e acompanhamento da equipa de ténis no segundo torneio
Colaboração e dinamização da receção dos alunos de 4º ano do agrupamento	Passo em Frente	Dinamização de atividades aos alunos do 4º ano aquando da sua visita às

		escolas Alice Gouveia e Ceira
Dinamização de Jogos Tradicionais Portugueses para alunos estrangeiros	Erasmus+	Transmitir atividades físicas associados à cultura portuguesa
Relato de uma aula de EF por escrito ou em desenho, compilando as demais cartas	Uma Carta para a Ucrânia	Sensibilizar os alunos para a situação que se atravessa na Ucrânia
Participação na atividade desenvolvida pela Ucrânia	Mural pela Paz	Sensibilizar a comunidade escolar e envolvente

Todas as tarefas realizadas permitiram um maior envolvimento com a dinâmica das escolas do Agrupamento, compreendendo a sua dimensão social, a aquisição de competências organizativas de eventos, que contribuíram para um crescimento enquanto futuros professores e novas vivências aos alunos.

Área 4 – Atitude ético-profissional

Esta área retrata o envolvimento dos estudantes-estagiários no processo de ensino-aprendizagem e a forma de como agem para que se tornem melhores profissionais no futuro, pelo que é uma área a ter constante cuidado para que efetivamente haja uma evolução.

Ao longo do EP procurámos estar tão envolvido quanto fosse possível, procurando que os alunos realizassem devidamente as aprendizagens dos conteúdos, realizando aprendizagens de qualidade, procurando que houvesse o devido envolvimento com a matéria e que tivessem gosto pela prática de atividade física. Para tal procurámos desenvolver uma boa relação com os alunos de forma que conseguisse interagir devidamente com eles e os fizesse ter gosto pela EF. Demonstrámo-nos envolvidos não só com a aprendizagem dos alunos, como também as diversas atividades da escola.

Além disso, tendo em conta as oportunidades fornecidas pela coordenação do MEEFEBS e as indicações dadas pelo orientador da faculdade, realizámos algumas formações que permitiram o desenvolvimento de conhecimentos para ter a sua aplicabilidade de forma correta no EP.

Quadro 13 – Atividades ao longo do EP

Atividades MEEFEBS			
Data	Atividade	Formador	Objetivo
03/12/2021 e 10/12/2021	Formação sobre Service Learning	Professora Doutora Maria Luísa Santos Pastor	Elucidar para novos métodos de ensino e como envolver a EF na sociedade
04/02/2022	Programa da Educação Olímpica	Comitê Olímpico de Portugal	Transmitir a importância de valores olímpicos na EF.
08/03/2022	Formação sobre Bases Bibliográficas	Professora Catarina Amorim	Conhecer como fazer boas pesquisas científicas
22/03/2022	Informação sobre concursos de professores	APEF e APEFIS	Conhecer os procedimentos de acesso
22/03/2022	Formação sobre Normas de Referências Bibliográficas	Professora Catarina Amorim	Conhecer as normas de referências bibliográficas em vigor
28/04/2022 e 29/04/2022	FICEF		Apresentação pública dos Temas-Problemas
Formação Pessoal			
18/11/2021	Danças tradicionais	Professora Maria Filomena	Contextualizar o grupo de EF da escola para as danças tradicionais
27/12/2021	Structuring your article correctly	Elsevier	Colmatar as dificuldades de escrever um artigo

Estas formações permitiram um enriquecimento tanto a nível académico, como curricular, como profissional, possibilitando compreender novas formas de ensinar educação física, acompanhando assim o progresso do próprio ensino da matéria de forma a transmitir os conteúdos da forma mais adequada possível aos alunos.

CAPÍTULO III – TEMA PROBLEMA

1. Resumo

Piéron(1999) afirma que o tempo de aula mais eficaz ronda os 82% de uma aula. Neste sentido, e no seguimento de outras abordagens que questionam estes princípios associados ao processo-produto, nomeadamente as abordagens construtivistas, este analisa o tempo de aulas levadas a cabo por três estudantes estagiários de educação física, analisando-se uma aula de voleibol e uma de ginástica em cada um deles, procurando estabelecer uma comparação inter-professor e inter-tema de aula. Conclui-se que apenas o tempo destinado à prática não é suficiente para que haja aprendizagem e que não existem aulas iguais, sejam do mesmo professor ou da mesma matéria, uma vez que as aulas são específicas, variáveis e irrepetíveis.

Palavras-chave: Educação Física; Tempo Potencial de Aprendizagem; Processo Ensino-Aprendizagem.

2. Abstract

Piéron (1999) states that the most effective class time is around 82% of a class. In this sense, and following other approaches that question these principles associated with the process-product, namely the constructivist approaches, it analyzes the time of classes carried out by three trainee physical education students, analyzing a volleyball class and a gymnastics class in each of them, trying to establish an inter-teacher and inter-class topic comparison. It is concluded that only the time devoted to practice is not enough for learning to take place and that there are no equal classes, even if they are with the same teacher or the same subject, since classes are specific, variable and unrepeatable.

Key-words: Physical Education; Potential Learning Time; Teaching-Learning Process

3. Introdução

Com este estudo procura-se analisar os padrões de interação entre professores e alunos em 3 turmas distintas e 3 modalidades diferentes, os quais deverão demonstrar a especificidade dos diferentes processos de ensino-aprendizagem, nomeadamente a nível dos padrões de interação e perceber se existem padrões entre professores diferentes a lecionar a mesma matéria e, por outro lado, se existem padrões de um mesmo professor a lecionar matérias diferentes.

Optámos por trabalhar este tema de forma a compreender melhor quanto tempo se dedica a fatores relacionados com a aprendizagem de conteúdos, procurando compreender como é que os estudantes-estagiários dinamizavam as suas aulas, de forma a perceber se existiam padrões no mesmo professor ou na mesma matéria. Procurámos perceber como é que os estudantes-estagiários organizavam e, acima de tudo, como é que aproveitavam o tempo disponível para aula para perceber se era possível analisar o tempo potencial de aprendizagem e em que aspetos se pode melhorar para que a aula esteja mais direcionada para momentos onde existam a transmissão de conteúdos aos alunos.

4. Revisão de literatura

A educação é uma ferramenta cujo objetivo prioritário do ensino é favorecer as aprendizagens dos alunos e facilitar o processo de desenvolvimento dos alunos (Kayode et al, 2016). A escola é assim um espaço de eleição para a construção de conhecimentos nos jovens, sendo caracterizado por um triângulo interativo, em que assume um papel mediador da atividade mental construtiva do aluno, mas que depende dos conteúdos curriculares e do papel do professor (Coll, 1996). “A educação deve ser preocupada com o desenvolvimento de habilidades processuais que podem ser aplicadas para aprender o que quer que se torne importante para o indivíduo aprender” (Jewett et al, 1995, p. 28). O ensino deve assim estar voltado para que os alunos consigam resolver problemas e encontrar as soluções mais vantajosas para as diversas situações, de modo que possam evoluir de patamar (Luo, 2019).

Existem várias visões do que é a educação e de como deve funcionar a escola, no entanto, o elemento primordial da escola é sempre o aluno, uma vez que é a estes que se faz a transmissão de conhecimentos e são eles a que se deposita uma missão no futuro da sociedade em que estão inseridos, sendo vistos como aqueles que manterão a sociedade sustentável (Sharma & Monteiro, 2014). No entanto, a educação só ocorre através da relação indissociável entre currículo, professor e aluno, sendo que existe um trabalho conjunto para

o desenvolvimento de conhecimentos e capacidades dos alunos (Oliva et al, 2003; Nobre, 2015 & Ferreira et al, 2019).

Até aos dias de hoje existe ainda uma grande variedade de perspectivas (Marques et al, 2012) daquilo que é a educação, no entanto esta tem já uma influência pelo contexto ao qual nos referimos quando abordamos este tema. Verifica-se que a educação ocorre ao longo de toda a vida do ser humano, uma vez que este está em processo de aprendizagem tanto em criança, como adolescente, como adulto e verifica-se ainda que a educação ocorre tanto em contexto formal como informal, estes últimos que ocorrem no seio familiar e na sociedade em que se está inserido, uma vez que esta trespassa um conjunto de valores que permitem o constante desenvolvimento dos jovens. “Não é pois exagerado dizer-se que a educação se destina a todas as idades da vida de um homem, desde que nasce até que morre. Apresenta-se sob variadas formas e com objetivos diferentes, mas, incontestavelmente, trata-se sempre de educação” (Mialaret, 1999, p. 17).

A educação tem vindo a evoluir e já não há a formação para uma capacidade em específico, havendo sim uma formação na globalidade do indivíduo. “a educação atual não tem por fim único fazer da criança um homem inteligente, cujo raciocínio lógico não tenha falhas, mas o objetivo de desenvolver uma personalidade de forma equilibrada, rica de potencialidades congénitas libertas, melhorada pela criação de novas aptidões; esta personalidade deverá ser suscetível de se adaptar, de se transformar, de se aperfeiçoar com o contacto de situações novas, reencontradas, escolhidas ou por ela suportadas” (Mialaret, 1999, p.18).

As situações educativas têm as suas particularidades, tendo em conta o conteúdo que está a ser lecionado (Stodolsky, 1988). Estas mesmas situações devem ser sempre centradas nos alunos para que os mesmos consigam ter sucesso, no entanto é influenciada pelo espaço disponível para a leção e pelo pedagogo que leciona, uma vez que são aspetos fulcrais para que haja sucesso no processo de ensino (Lave & Wenger, 1991).

“A educação física é uma disciplina escolar obrigatória que é designada para fazer uma contribuição importante e única à educação do desenvolvimento da habilidade física dos alunos e encorajar a participação em atividade física ao longo da vida” Whitehead (2013, p.9). A importância da educação física no progresso dos alunos é significativa, tendo mesmo a particularidade e o “potencial de ensinar sobre o movimento, para ensinar através do movimento e para educar no movimento” (Arnold, 1979, como citado em Whitehead, 2013, p. 22).

Na disciplina de educação física é essencial que os alunos tenham o maior tempo de prática motora que seja possível, com o intuito de que os alunos possam exercitar corretamente o que se pretende lecionar, com o devido empenho motor durante o maior tempo possível da tarefa (Piéron, 2005; Siedentop & Tannehill, 2000). Procura-se que, em cada aula, os alunos tenham o maior sucesso possível tendo em conta as aprendizagens essenciais que os alunos devem alcançar. O professor de educação física tem a necessidade e a missão de fornecer condições para que este desenvolvimento dos alunos seja possível, baseando-se sempre no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e nas Aprendizagens Essenciais, publicados pelo Ministério da Educação nos anos 2017 e 2018, respetivamente, dotando os alunos das capacidades inerentes ao ano em que estão inseridos, preparando-os para as aprendizagens do ano seguinte, de modo que haja uma evolução constante dos alunos na aprendizagem das matérias de educação física.

No entanto, surge também a necessidade de transmitir informações pertinentes aos alunos para que estes tenham uma maior compreensão do que se pretende que eles realizem e para estarem mais envolvidos com a tarefa que irão realizar, transmitindo os conhecimentos que venham a ser utilizados na prática (Vergara-Torres et al, 2021), o que nem sempre é fácil de conciliar, principalmente em aulas de apenas um bloco, quarenta e cinco ou cinquenta minutos.

O êxito da aprendizagem está associado aos objetivos da sessão e da tarefa, às situações em que ocorre, às interações que se verificam e os conteúdos que são abordados (Piéron, 2005)

Uma vez que os alunos, na disciplina de educação física, precisam de tempo para exercitar e realizar tantas quantas repetições possível e de forma correta para que aprendam a componente técnica (Ericsson, 1993), urge em aproveitar devidamente o tempo da aula, dado que é necessário o professor observar e corrigir as execuções, procurando que haja sucesso na aprendizagem dos conteúdos. Alguns autores (Piéron, 2005; Derri et al, 2007; Martínez-Gómez, 2007) afirmam que existe uma correlação entre o tempo de compromisso motor, ou uma das suas variantes, e as aprendizagens dos alunos, verificando-se que há um maior desenvolvimento dos alunos quando estão devidamente empenhados nas tarefas.

O tempo de prática é uma das variáveis que permite que os alunos tenham mais acesso a conteúdos e tenham mais tempo de exercitação, no entanto, não havendo intervenção pedagógica por parte do professor verifica-se que não existe um progresso por parte dos alunos. “(...) o aumento da duração do tempo de ensino na classe não garante

necessariamente um maior aumento da aprendizagem” (Metzler, 1983, como citado em Piéron, 2005, p.74). Embora o tempo de prática não seja a variável preponderante naquilo que é o sucesso dos alunos, Carreiro da Costa & Piéron (1990) observaram uma entre o tempo útil que era obtido na aula variava entre professores menos eficazes e professores mais eficazes. “O do professor menos eficaz representava 75% do professor mais eficaz. O tempo disponível para a prática apenas alcançava 71% dos valores do professor que mais favorecia as aprendizagens” Piéron (2005, p.74).

“Estudos anteriores realizados tanto no ensino geral como em Educação Física convergem todos para um mesmo ponto: os professores «mais» eficazes repartem o tempo de aula de modo a criar um contexto de ensino que proporciona ao aluno mais tempo de prática e exercitação nas tarefas de aprendizagem” (Brophy & Good, 1986; Carreiro da Costa, 1991, 1995; Piéron, 1988, como citado em Carreiro da Costa, 1996).

Não é possível referir se há uma aula mais eficaz que a outra, no entanto, é possível retirar comportamentos eficazes do professor que são preponderantes para o decorrer da aula.

Procura-se que, em cada aula, os alunos tenham o maior sucesso possível tendo em conta as aprendizagens essenciais que os alunos devem alcançar. O professor de educação física tem a necessidade e a missão de fornecer condições para que este desenvolvimento dos alunos seja possível, baseando-se sempre nas Aprendizagens Essenciais e no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, dotando os alunos das capacidades inerentes ao ano em que estão inseridos, preparando-os para as aprendizagens do ano seguinte, de modo que haja uma evolução constante dos alunos na aprendizagem das matérias de educação física.

O professor de educação física assume um papel preponderante para que os alunos tenham sucesso no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que é ele que tem a função de transmitir os conteúdos de educação física, de gerir devidamente a aula e para que consiga que os alunos tenham sucesso no processo de ensino-aprendizagem. “A eficácia do ensino pode avaliar-se medindo o empenho produtivo dos alunos (processo) ou as suas aquisições em aprendizagem (produto ou resultado)” (Siedentop, 1998, p. 252).

Para que os alunos possam aprender os conteúdos a serem lecionados nas aulas de educação física, os alunos devem ter tempo de exercitação, mas também o professor tem um grande peso no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que as suas instruções têm de ter um efeito claro no desempenho dos alunos para que efetivamente haja aprendizagem dos

conteúdos por parte dos alunos. Vários autores, citados por Piéron (2005), observaram que as aulas são mais ou menos eficazes consoante o tempo de prática que os alunos têm e, em contrapartida, o tempo de espera, respetivamente. Nos professores mais eficazes verifica-se que têm mais tempo dedicado à aprendizagem, mais tempo de implicação na aprendizagem, mais tempos de implicação na aprendizagem com êxito e menor tempo de organização. Estas variáveis têm um grande impacto no processo de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos.

Existe essencialmente a necessidade de que haja um bom aproveitamento no tempo de aula, procurando que haja uma melhoria nas capacidades dos alunos na tarefa, com o intuito de que tenham uma maior taxa de sucesso.

Nesta ótica, surge o paradigma pronóstico-processo-produto que consiste numa abordagem das ciências da educação que provém da psicologia cognitiva que considera o Homem como uma máquina, paradigma, onde, entre outros, se situava Piéron (1999). O processo consiste nas variáveis que é possível observar numa aula, identificando claramente o que o professor e os alunos fazem durante a aula, tal como o comportamento do professor, o comportamento do aluno e modificações observáveis no comportamento do aluno. O produto, por sua vez, diz respeito aos resultados do ensino, são as mudanças que afetam o aluno depois da sua participação nas atividades da aula, sendo os efeitos a curto ou longo prazo. Este paradigma com o intuito de compreender as características dos professores eficazes e replicar essas mesmas características. Procura-se encontrar as estratégias de ensino mais eficazes com vista à promoção da aprendizagem dos alunos, sendo que por “mais eficaz” se entende o processo que obtém melhores níveis de aprendizagem dos alunos, os quais são medidos mediante os resultados alcançados (Piéron, 1999; Carreiro da Costa, 1996). *“Los educadores físicos deben ser eficazes si quieren que sus alumnos cultiven el hábito de la práctica regular de la actividad física y los deportes”* (Siedentop, 1998, p. 38). Um professor de educação física, sendo eficaz na transmissão dos conteúdos, tem, portanto, um papel preponderante para a ligação dos jovens à atividade física no futuro, pelo que se deve compreender claramente o que os investigadores tomam como comportamentos eficazes para conhecer a possibilidade de replicar esses mesmos comportamentos em prol do sucesso dos alunos.

O paradigma ecológico e o paradigma construtivista vêm questionar o paradigma processo-produto apresentado. O paradigma ecológico *“tiene como objeto el estudio de las relaciones entre las necesidades del entorno, es decir, las situaciones de la classe, y la*

forma en la que los individuos responden a ellas” (Doyle, 1986, p.452, citado por Piéron, 2005, p. 23). Este paradigma

“concebe o ensino e aprendizagem como um processo interativo contínuo e não uma relação de causa-efeito. Estuda particularmente as interações que se produzem nos contextos educativos e a influência de outros contextos (por exemplo, familiar, comunitário, cultural ou socioeconómico) exercem sobre estes, considerando assim que a aula, enquanto sistema, apenas pode ser compreendida e explicada através das relações mútuas entre os elementos que nela participam assim como as intenções e motivos que presidem o sistema particular” (Avelar-Rosa, 2020).

O paradigma ecológico está relacionado com a observação etnográficas, atribuindo vantagens e inconvenientes e algumas informações sobre as modalidades de recolha de dados. Nesta perspetiva está bastante presente que o ensino consiste num conjunto estruturado de tarefas e que o aluno tem a classificação consoante a demonstração de comportamentos necessários para a obtenção de notas favoráveis. “O último objetivo desta investigação é proporcionar uma explicação coerente do funcionamento da aula, da escola ou da situação analisada” (Piéron, 2005, p. 23). Este paradigma procura realizar uma descrição profunda através de uma perspetiva global, havendo um maior interesse na interpretação do que nos professores (Piéron, 2005).

O paradigma construtivista, por sua vez,

“baseia-se no pressuposto de que o aluno joga um papel ativo na construção do seu próprio processo de aprendizagem. Neste sentido, considera que a forma como os alunos pensam e percebem influencia não apenas a sua atitude com relação à matéria curricular ou o valor intrínseco do conteúdo para o seu percurso formativo, como também o seu comportamento e o que aprendem nas aulas” (Avelar-Rosa, 2020).

A perspetiva construtivista procura que seja tida em consideração a natureza e funções da educação escolar, mas também das características inerentes às atividades escolares do processo de ensino-aprendizagem (Coll, 1996). Uma das vantagens da perspetiva em causa é de que esta permite contornar o reducionismo e o ecletismo de perspetivas anteriores.

Através da perspetiva construtivista, a educação escolar assume-se como uma prática social e socializadora, preparando os alunos para a sua envolvimento na sociedade em que

estão inseridos, transmitindo aos alunos as maneiras corretas de socializarem e de viverem em comunidade, mas também na construção de identidade pessoal (Coll, 1996). A perspectiva construtivista permite assim que o aluno tenha as ferramentas necessárias para que haja o devido desenvolvimento enquanto pessoa, mas também a forma como se envolve com a matéria lecionada. Deste modo, a construção de conhecimento na escola está dependente do envolvimento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, dos conteúdos escolares lecionados e ainda do papel do professor para guiar e orientar a atividade mental dos alunos na assimilação significativa dos conteúdos escolares (Coll, 1996). Com a perspectiva construtivista pretende-se, acima de tudo, que os alunos façam aprendizagens significativas.

Estas perspetivas mostram que o paradigma processo-produto poderá não ser suficiente para que haja sucesso no processo de ensino e para caracterizar os comportamentos eficazes dos professores, uma vez que existem mais variáveis a ter em conta quando se refere às aprendizagens dos alunos, sendo necessário considerar o contexto e a interação entre professor e alunos.

“No fundamental, desejamos destacar que o ensino em Educação Física é um processo interpessoal, intencional, visando não só promover a aprendizagem de matérias e habilidades específicas, mas também o desenvolvimento de competências socio-culturais essenciais à socialização e à integração cultural de todos os jovens. Este processo mobiliza as capacidades, os pensamentos, e as ações de professores e alunos” (Carreiro da Costa, 1996).

López-Tavares & Moya-Mata (2019) dividem o tempo de aula em tempo programa, tempo útil, tempo disponível para a prática e tempo de compromisso motor, sendo o tempo de compromisso motor onde se verifica maior aprendizagem, visto ser o tempo em que estão em movimento e envolvidos com a tarefa. Existem vários fatores que influenciam o tempo de compromisso motor, pelo que se deve procurar arranjar estratégias para que haja um maior aproveitamento da aula neste sentido.



Figura 1 – Investigação em Didática da Educação Física (retirado de Carreiro da Costa, 1996)

Posto isto, neste trabalho pretende-se analisar a observação de seis aulas onde se abordam matérias coletivas e matérias individuais, sendo três aulas de Jogos Desportivos Coletivos – Voleibol - e três aulas de Ginástica, e indagar sobre o Tempo Potencial de Aprendizagem (TPA) e que fatores estão envolvidos no processo de ensino-aprendizagem que podem condicionar relativamente ao TPA, de forma a perceber se o tempo dedicado à prática é suficiente para que haja aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

5. Metodologia

5.1 Objetivos

5.1.1 Objetivo Geral

O objetivo geral deste estudo consiste em perceber a organização da aula adotada pelos estudantes estagiários e como utilizam o tempo útil da aula em aulas onde lecionam modalidades coletivas e modalidades individuais.

5.1.2 Objetivos específicos

Por outro lado, no que diz respeito ao objetivo específico, procura-se analisar como é que o mesmo professor gere a aula em matérias diferentes e, além disso, como é que professores diferentes gerem a mesma matéria, de modo a saber se existem ou não padrões no professor e/ou na matéria lecionada.

5.2 Amostra

A amostra deste estudo são três estudantes-estagiários e sessenta e seis alunos das suas turmas da Escola Básica 2,3 Dr^a M^a Alice Gouveia.

5.3 Contexto de Análise

Neste estudo analisámos 3 estudantes estagiários diferentes e 2 matérias diferentes, voleibol e ginástica. Observaram-se um total de 6 aulas, sendo 2 de cada professor, observando uma aula de voleibol e uma aula de ginástica.

A investigação levada a cabo assume um cariz interpretativo com carácter qualitativo. Apesar da subjetividade inerente ao processo, pretende-se, através da análise interpretativa, estabelecer uma organização e descrição da realidade devidamente fundamentada e esclarecedora (Stake, 1999; Rosa, 2020).

5.4 Unidades de Análise

Quadro 14 – Unidades de Análise e Função Pedagógica

Unidades de Análise		Função Pedagógica
S1	Preleção Inicial	Comunicação inicial com os alunos para contextualizar sobre a aula
S2	Instrução	Explicação aos alunos da tarefa a realizar, incluindo a demonstração
S3	Organização	Organização dos alunos, do material e do espaço para a realização das tarefas
S4	Prática	Tempo destinado para a realização da tarefa programada
S5	Transição	Mudança de exercício e/ou rotação de grupos
S6	Interrupção	Momentos em que o professor interrompe a aula para interagir com os alunos
S7	Preleção Final	Balanço final realizado junto da turma e pontos-chave a reter e a melhorar
S8	Tempos mortos	Momentos sem valor pedagógico

Estas unidades de análise tiveram por base a ficha de observação utilizada na unidade curricular Didática da Educação Física da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. As unidades de análise foram definidas *à posteriori*, após observação, facilitando assim a análise temporal da aula. Estas unidades de análise foram definidas tendo em conta a sua função pedagógica, a intenção do professor, e a organização espacial adotada por este.

Já no que diz respeito à organização espacial, na preleção inicial verifica-se uma disposição do professor variável consoante o momento e a unidade de análise.

Quadro 15 – Unidade de Análise e Organização Espacial

Unidades de Análise		Organização Espacial
S1	Preleção Inicial	Professor de frente para os alunos e alunos dispostos longitudinalmente nos bancos suíços
S2	Instrução	Alunos ainda nos bancos suíços ou já dispostos pelo local da tarefa com o professor numa zona central e visível por todos
S3	Organização	Alunos dirigem-se para onde tinham sido alocados para a tarefa; Arrumação do material
S4	Prática	Professor circula por fora dos campos de voleibol e alunos dispostos em grupos; Professor numa posição central, na zona de maior perigo, e alunos em fila
S5	Transição	Professor com uma posição central no pavilhão e alunos trocam de estação
S6	Interrupção	Alunos mantêm-se na posição da tarefa e o professor desloca-se junto do grupo que necessita de intervenção ou aproxima-se dos grupos para transmitir a informação de forma audível e compreensível
S7	Preleção Final	Professor de frente para os alunos e alunos dispostos longitudinalmente nos bancos suíços; Professor de frente para os alunos e alunos dispostos em meia-lua
S8	Tempos mortos	Professor de frente para os alunos e alunos dispostos em meia-lua

5.5 Procedimentos de recolha e registo de dados

Para a recolha e registo de dados realizou-se a observação direta e cronometração das 6 aulas, registando o tempo em minutos numa folha de registo que teve por base a utilizada na unidade curricular de Didática da Educação Física do primeiro ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e secundário da Faculdade de Ciências do Desporto.

A consecução deste trabalho baseia-se na metodologia de Coll (1992, 1999) adaptada às circunstâncias, não sendo analisado interações professor-aluno, mas sim o tempo dos diferentes momentos de aula de com o conteúdos/tarefa e formas de participação social (como se organizam as pessoas num dado momento da aula – prática, sentados, meia-lua, etc)

Antes da recolha de dados foi garantido que não seria efetuada qualquer registo audiovisual e que o anonimato dos participantes seria garantido ao abrigo do Regulamento Geral de Proteção de Dados, tendo-se criado também um termo de autorização que foi devidamente assinada pelos professores das turmas em que houve a recolha de dados.

5.6 Procedimentos de Análise

No seguimento da comparação inter-professor e inter-modalidade, a análise de cada uma das aulas observadas focou-se nas dimensões temporal e estrutural, permitindo, assim,

considerar o tempo dedicado a cada unidade de análise, mas também as formas de participação social de alunos e professor nas e ao longo das aulas.

Quadro 16 – Análise interprofessor e Análise Intermodalidade

	Professor 1	Professor 2	Professor 3
Voleibol	Aula 1	Aula 2	Aula 3
Ginástica	Aula 4	Aula 5	Aula 6

6. Resultados e Discussão

Resultados

As aulas observadas foram convertidas para segundos, com o intuito de analisar o mais detalhadamente possível a interatividade da aula e de poder estabelecer comparações entre professores e intra professores.

Ao observar as seis aulas, três de uma matéria de Jogos Desportivos Coletivos e três de uma matéria individual, verificam-se diferenças significativas no que toca à interatividade da aula.

Ao longo da observação das aulas analisou-se oito unidades de intervenção, sendo elas: Preleção Inicial (S1); Instrução (S2); Organização (S3); Prática (S4); Transição (S5); Interrupção (S6); Preleção Final (S7) e Tempos Mortos (S8).

Comparação entre professores a lecionar a mesma matéria

Quadro 17 – Comparação do tempo percentual e total das unidades de intervenção entre as seis aulas

<i>Voleibol</i>	Aula 1	Aula 2	Aula 3
Preleção inicial (S1)	6,73% (117'')	1,69% (38'')	3,77% (80'')
Instrução (S2)	11,97% (208'')	4,45% (100'')	0% (0'')
Organização (S3)	10,36% (180'')	10,42% (234'')	22,49% (477'')
Prática (S4)	52,65% (915'')	69,93% (1570'')	55,30% (1173'')
Transição (S5)	1,73% (30'')	2,72% (61'')	8,01% (170'')
Interrupção (S6)	0% (0'')	0,94% (21'')	0,94% (20'')
Preleção final (S7)	5,75% (100'')	1,47% (33'')	3,54% (75'')
Tempos mortos (S8)	10,82% (188'')	8,37% (188'')	5,94% (126'')
<i>Ginástica</i>	Aula 4	Aula 5	Aula 6
Preleção inicial (S1)	5,92% (262'')	4,63% (225'')	4,02% (170'')
Instrução (S2)	3,03% (134'')	5,45% (265'')	6,86% (290'')
Organização (S3)	12,63% (559'')	6,67% (324'')	18,01% (762'')
Prática (S4)	73, 11% (3235'')	67,02% (3257'')	68,39% (2893'')
Transição (S5)	0,45% (20'')	13,62% (662'')	0,83% (35'')
Interrupção (S6)	0,56% (25'')	0,60% (29'')	0,95% (40'')
Preleção final (S7)	2,60% (115'')	1,24% (60'')	0% (0'')
Tempos mortos (S8)	1,69% (75'')	0,78% (38'')	0,95% (40'')

No quadro 1 é possível verificar uma comparação do tempo percentual de cada aula, analisando o peso que cada segmento tem na aula. As aulas 1, 2 e 3 correspondem a aulas de voleibol com uma duração de quarenta e cinco minutos, enquanto as aulas 4, 5 e 6 correspondem a aulas de ginástica de noventa minutos, tratando-se todas as aulas observadas de aulas de avaliação ou de pré-avaliação. O quadro 2 permite que tenhamos acesso tanto ao tempo percentual de cada segmento na aula e o tempo despendido em cada segmento em segundos, permitindo conhecer o tempo que foi dedicado por cada professor às diversas Unidades de Intervenção ao longo da aula observada.

O quadro 1 permitem-nos estabelecer uma comparação entre as aulas lecionadas, podendo comparar o mesmo professor em matérias diferentes e professores diferentes a lecionar a mesma matéria, com o intuito de perceber se há diferenças ou semelhanças significativas no ensino dos diversos conteúdos, no entanto, a comparação entre o mesmo professor será realizada com mais detalhe mais à frente.

A partir do quadro 1, nas aulas de voleibol, verificamos que na aula 1, 77,10% do tempo é destinado a elementos que promovem aprendizagem aos alunos, sendo eles a preleção inicial e final, a instrução das tarefas e a prática, e 22,90% do tempo aula alocados a elementos que não promovem a aprendizagem de conteúdos por parte dos alunos, como a organização, a transição entre tarefas e os tempos mortos. A aula 2, por sua vez, apresenta 79,49% do tempo e aula destinado a elementos que promovam aprendizagem, sendo a preleção inicial e final, a instrução das tarefas, o tempo de prática e a interrupção para transmitir feedback à turma, havendo 21,51% do tempo da aula despendido em momentos que não há aprendizagem, sendo a organização, a transição entre tarefas e tempos mortos. A aula 3 apresenta 64,56% do tempo da aula destinado a momentos de aprendizagem, sendo a preleção inicial e final, o tempo de prática e a interrupção para dar feedback, mas apresenta 36,44% do tempo de aula despendido em elementos que não promovem a aprendizagem nos alunos, tais como a organização, a transição entre tarefas e os tempos “mortos”. No que toca às aulas de ginástica, verificamos que a aula 4 dedica 85,22% do tempo total da aula a elementos que promovem a aprendizagem dos alunos, sendo eles, a preleção inicial e final, a instrução das tarefas, a prática e interrupção, visto que esta última foi realizada com o intuito de transmitir feedback à turma. Existe assim 14,78% destinado a elementos que não promovem um contacto com os conteúdos por parte dos alunos, sendo eles a organização, a transição de estações e os tempos mortos da aula. Na aula 5, por sua vez, 78,94% do tempo é destinado a elementos da aula que envolvam a aprendizagem dos alunos, sendo eles, a

preleção inicial e final, a instrução das tarefas, a prática e interrupção, visto que esta última foi realizada com o intuito de transmitir feedback à turma, sobrando assim 21,06% do tempo de aula que não tem valor no que toca à aprendizagem dos alunos, mas que, por vezes, é importante para o funcionamento da aula, sendo eles a organização, a transição de estações e os tempos mortos da aula. Por fim, na aula 6, 80,22% do tempo de aula é alocado a elementos de aprendizagem, sendo eles, a preleção inicial e final, a instrução das tarefas, a prática e interrupção, visto que esta última foi realizada com o intuito de transmitir feedback à turma, verificando-se que 19,78% do tempo de aula é destinada a elementos que não têm um impacto direto na aprendizagem dos alunos, sendo eles a organização, a transição de estações e os tempos mortos da aula.

Quadro 18 – Comparação do tempo percentual e total da matéria de voleibol

<i>Voleibol</i>	Aula 1	Aula 2	Aula 3
Preleção inicial (S1)	6,73% (117'')	1,69% (38'')	3,77% (80'')
Instrução (S2)	11,97% (208'')	4,45% (100'')	0% (0'')
Organização (S3)	10,36% (180'')	10,42% (234'')	22,49% (477'')
Prática (S4)	52,65% (915'')	69,93% (1570'')	55,30% (1173'')
Transição (S5)	1,73% (30'')	2,72% (61'')	8,01% (170'')
Interrupção (S6)	0% (0'')	0,94% (21'')	0,94% (20'')
Preleção final (S7)	5,75% (100'')	1,47% (33'')	3,54% (75'')
Tempos mortos (S8)	10,82% (188'')	8,37% (188'')	5,94% (126'')
Tempo Útil Total	1738''	2245''	2121''
Tempo Programa Total	2700''	2700''	2700''

Através do quadro 2 é-nos possível realizar uma análise relativamente à lecionação da matéria de voleibol nos 3 estudantes-estagiários diferentes. Para o mesmo tempo de aula verifica-se que existem grandes discrepâncias no aproveitamento do tempo da mesma, sendo as percentagens apresentadas relativamente ao tempo útil. Embora a maioria do tempo seja destinado a momentos relacionados com a aprendizagem de conteúdos dos alunos, verifica-se que os 3 professores organizam a sua aula de formas diferentes. O estudante-estagiário da aula 2 é aquele que disponibiliza uma maior porção do tempo à prática, procurando que não haja um grande dispêndio de tempo em atividades que prejudiquem a prática dos alunos. O estudante-estagiário da aula 1, em contrapartida, é o que dedica menos tempo à prática dos alunos, no entanto é aquele que dedica mais tempo às unidades de intervenção de preleção inicial, instrução e preleção final, o que leva a que consiga ter uma maior porção de tempo de transmissão de conteúdos. Ainda assim, verifica-se que a maior parte do tempo em que

não há aprendizagem deve-se a aspetos organizativos e ao tempo morto, uma vez que é uma turma com muitos alunos e que demoram a cumprir as ordens transmitidas. O estudante-estagiário da aula 3, embora dedique uma porção de tempo considerável à prática, é o que despende de mais tempo no que toca à organização e transição dos alunos, o que leva a que tenha os alunos envolvidos com a tarefa menos tempo. Verifica-se que para a mesma matéria, os professores têm uma utilização do tempo bastante distinta, havendo apenas o ponto comum de procurarem dar mais tempo à prática dos alunos, no entanto, o estudante-estagiário da aula 2 revela um melhor aproveitamento do tempo total da aula.

Quadro 19 – Comparação do tempo percentual e total da matéria de ginástica

<i>Ginástica</i>	Aula 4	Aula 5	Aula 6
Preleção inicial (S1)	5,92% (262'')	4,63% (225'')	4,02% (170'')
Instrução (S2)	3,03% (134'')	5,45% (265'')	6,86% (290'')
Organização (S3)	12,63% (559'')	6,67% (324'')	18,01% (762'')
Prática (S4)	73, 11% (3235'')	67,02% (3257'')	68,39% (2893'')
Transição (S5)	0,45% (20'')	13,62% (662'')	0,83% (35'')
Interrupção (S6)	0,56% (25'')	0,60% (29'')	0,95% (40'')
Preleção final (S7)	2,60% (115'')	1,24% (60'')	0% (0'')
Tempos mortos (S8)	1,69% (75'')	0,78% (38'')	0,95% (40'')
Tempo Útil Total	4425''	4860''	4230''
Tempo Programa Total	5400''	5400	5400

O quadro 3 permite-nos estabelecer uma comparação entre os 3 estudantes-estagiários relativamente à lecionação da matéria de ginástica, sendo as percentagens apresentadas relativamente ao tempo útil da aula. À semelhança do que se verificou com a matéria de voleibol, também na ginástica não se verificou um padrão na utilização do tempo de aula na matéria de ginástica. Os estudantes-estagiários fazem um aproveitamento bastante distinto do tempo disponível tendo em conta os seus objetivos e a própria dinâmica da sua turma. Verifica-se que os estudantes-estagiários procuram que haja um maior tempo destinado à prática, sendo que o estudante-estagiário da aula 4 é aquele que dedica mais tempo para a prática dos alunos, seguido do estudante-estagiário da aula 6 e, por fim, o estudante-estagiário da aula 5. Embora o estudante-estagiário da aula 5 tenha sido aquele que despendeu mais tempo em segundos dos 3 observados, este mesmo tempo não se retrata quando olhamos para a percentagem que o tempo de prática ocupa na totalidade da aula uma vez que nas aulas 4 e 6 a aula terminou mais cedo do que o previsto de forma que pudessem aplicar um questionário às turmas em questão. Os 3 estudantes-estagiários observados

procuram que haja uma grande quantidade de tempo na aula que esteja relacionado com a aprendizagem de conteúdos por parte dos alunos, evitando momentos em que os alunos não aprendem, pelo que a maior parte do tempo despendido em parâmetros não relacionados com a aprendizagem dos alunos diz respeito a aspetos organizativos. No entanto, o estudante-estagiário da aula 5 tem um dispêndio acentuado na transição uma vez que trocou de espaço ao meio da aula, trocando da matéria de ginástica no interior para o atletismo no exterior e também na troca de grupos entre o atletismo e o basquetebol, uma vez que trabalhou em multimatéria. Verifica-se que para a mesma matéria, os professores têm uma utilização do tempo bastante distinta, havendo apenas o ponto comum de procurarem dar mais tempo à prática dos alunos, no entanto, o estudante-estagiário da aula 5 revela um melhor aproveitamento do tempo total da aula.

Comparação do mesmo professor a lecionar matérias diferentes

Além da comparação entre estudantes-estagiários diferentes, com os dados que temos, é também possível estabelecer uma comparação entre o mesmo estudante-estagiário, mas em matérias distintas, procurando saber se o estudante-estagiário tem o mesmo comportamento ou não.

Aula 1 e Aula 4

A aula 1 e a aula 4 correspondem ao mesmo estudante-estagiário, sendo a aula 1 relativa ao voleibol, enquanto que a aula 4 corresponde à aula de ginástica que foi lecionada.

Quadro 20 – Comparação intrapessoal entre as aulas de Voleibol e de Ginástica

	Preleção Inicial S1	Instrução S2	Organização S3	Prática S4	Transição S5	Interrupção S6	Preleção Final S7	Tempos mortos S8
Aula 1	6,73%	11,97%	10,36%	52,65%	1,73%	0%	5,75%	10,82%
Aula 4	5,92%	3,03%	12,63%	73,11%	0,45%	0,56%	2,60%	1,69%

Entre a aula 1 e a aula 4 verifica-se uma grande diferença, principalmente nas dimensões instrução, prática, preleção final e tempos mortos. A instrução das tarefas verificou-se muito mais breve e sucinta, assim como a preleção final, conseguindo transmitir os conteúdos de mais clara e sem tanto dispêndio de tempo na aula de ginástica. Além disso, verifica-se que existe um grande aumento do tempo de prática na matéria de ginástica relativamente à matéria de voleibol, possibilitando aos alunos de terem mais exercitação. Importa ainda referir a diminuição acentuada nos tempos mortos da aula, havendo um melhor controlo da turma na aula de ginástica, levando a que haja um melhor aproveitamento da aula. Verificam-se também diferenças nos restantes parâmetros, no entanto, não tão

significativas como as referidas. Na organização e na interrupção são os únicos parâmetros em que se verificam aumentos na ginástica relativamente ao voleibol para este estudante-estagiário. Revelou-se um melhor aproveitamento da globalidade da aula na aula de ginástica, mas não se verifica um padrão no estudante-estagiário.

Aula 2 e Aula 5

A aula 2 e a aula 5 correspondem ao mesmo estudante-estagiário, sendo a aula 2 relativa ao voleibol, enquanto a aula 5 corresponde à aula de ginástica que foi lecionada.

Quadro 21 – Comparação intrapessoal entre as aulas de Voleibol e de Ginástica

	Preleção Inicial S1	Instrução S2	Organização S3	Prática S4	Transição S5	Interrupção S6	Preleção Final S7	Tempos mortos S8
Aula 2	1,69%	4,45%	10,42%	69,93%	2,72%	0,94%	1,47%	8,37%
Aula 5	4,63%	5,45%	6,67%	67,02%	13,62%	0,60%	1,24%	0,78%

Nas aulas deste estudante-estagiário verificam-se também diferenças entre elas, principalmente na preleção inicial, na organização, na transição e nos tempos mortos. Na aula de ginástica verificou-se uma preleção inicial superior comparativamente à aula de voleibol. À semelhança da preleção inicial, também a instrução aumentou na aula de ginástica, embora não tão significativamente como a preleção inicial. Além disso também o tempo destinado à transição aumentou, uma vez que o estudante-estagiário trocou o espaço de aula e a matéria para lecionar atletismo. Todos os demais parâmetros diminuíram, verificando-se maior diferença na organização e nos tempos mortos, revelando-se assim um melhor aproveitamento do tempo de aula na aula de ginástica, uma vez que dedicou mais tempo para as unidades da aula relacionadas com a aprendizagem dos alunos, mas não se verifica um padrão de organização da aula e aproveitamento do tempo da aula por parte do estudante estagiário.

Aula 3 e Aula 6

A aula 3 e a aula 6 correspondem ao mesmo estudante estagiário, sendo a aula 3 relativa ao voleibol, enquanto a aula 6 corresponde à aula de ginástica que foi lecionada.

Quadro 22 – Comparação intrapessoal entre as aulas de Voleibol e de Ginástica

	Preleção Inicial S1	Instrução S2	Organização S3	Prática S4	Transição S5	Interrupção S6	Preleção Final S7	Tempos mortos S8
Aula 3	3,77%	0%	22,49%	55,30%	8,01%	0,94%	3,54%	5,94%
Aula 6	4,02%	6,86%	18,01%	68,39%	0,83%	0,95%	0%	0,95%

Nas aulas deste estudante-estagiários também se verificam diferenças em quase todos os parâmetros observados, havendo diferenças mais significativas na instrução, na organização, na prática, na transição, na preleção final e nos tempos mortos da aula. Verificou-se um aumento, da aula de voleibol para a aula de ginástica, na preleção inicial, na instrução e na prática, sendo que onde se verifica um aumento mais acentuado foi na instrução e na prática. Nas demais unidades de análise verificou-se uma diminuição do peso que a unidade tem na totalidade da aula, sendo que se verifica uma diminuição mais acentuada na organização, transição, preleção final - uma vez que não houve - e nos tempos mortos. Na aula de ginástica verificou-se mais tempo destinado à prática e menos tempo despendido na organização dos alunos e na transição de estações do mesmo. A aula de ginástica teve mais tempo destinado à aprendizagem dos conteúdos e um melhor aproveitamento na sua generalidade, mas tal como nos casos anteriores, não se verifica um padrão do estudante-estagiário.

Comparação da organização didática

No que toca às formas de organização didática, foi observado a disposição dos alunos perante o professor ao longo das diversas unidades de intervenção. As formas de organização didática permitem compreender as formas de participação social dos alunos no contexto da aula, tendo assim uma maior noção de como os professores organizam os seus alunos ao longo da aula.

Em todas as aulas observadas os estudantes-estagiários iniciaram a aula e a respetiva preleção inicial com a turma disposta longitudinalmente pelos bancos suíços, sendo que em algumas aulas esta organização foi também utilizada na instrução das tarefas. Nas aulas de voleibol, verifica-se ainda que os estudantes-estagiários trabalharam com grupos de 3 e 4 elementos em campos de badminton na aula 1 e aula 2, grupos de 4 elementos e de 6 elementos no campo formal de voleibol nas aulas 2 e 3. Verificou-se também que os estudantes-estagiários juntavam os alunos ao meio do pavilhão de forma a conseguirem estabelecer um contacto mais próximo dos alunos. Nas aulas 1 e 2 verificou-se ainda que os estudantes-estagiários interagem com os alunos estando estes em meia-lua. No que toca à ginástica, as aulas 4 e 6 adotaram também uma organização didática com os alunos dispostos em xadrez para a realização do aquecimento, enquanto na aula 5 observou-se os alunos realizar o aquecimento à volta do pavilhão. Nas aulas 4, 5 e 6 verificou-se a mesma organização didática, em que os estudantes-estagiários trabalharam com duas estações e os

alunos estavam em fila atrás de cada estação, deslocando-se para a estação contrária ao realizarem uma repetição na estação em que estavam. Além disso, verifica-se também a mesma organização didática da turma, estando esta em meia-lua para ouvir as instruções dos estudantes-estagiários, mas também a arrumar o material gímico no final da aula.

Discussão

O propósito deste estudo foi de perceber como os estudantes-estagiários organizavam as suas aulas e a sua intervenção junto dos alunos, com o intuito de perceber essa organização impactava com a aprendizagem dos alunos tendo por base a teoria do processo produto.

O quadro 1 apresenta-nos claramente todas as aulas que foram observadas, apresentando o tempo percentual e o tempo em segundos de cada segmento, o que permite estabelecer assim uma comparação entre as aulas analisadas. No entanto, as aulas de voleibol foram aulas de 45 minutos, enquanto as aulas de ginástica observadas foram de 90 minutos, havendo, inevitavelmente uma diferença considerável nos tempos, em segundos, destinados a cada parâmetro observado, no entanto, estabeleceremos a comparação através do tempo percentual de cada segmento. O processo de ensino-aprendizagem é algo dinâmico e altamente variável, estando sujeito a diversos estímulos que influenciam a dinâmica da aula prevista. O professor planeia a aula de forma que os alunos tenham o maior tempo de prática e estejam mais tempo envolvidos com os conteúdos programáticos, tendo assim uma maior possibilidade de reter os conteúdos que estão previstos. A condução da aula está dependente tanto da organização que o professor planeia para a aula, mas também da envolvimento que os alunos têm com as tarefas propostas.

Verifica-se que os professores dão uma maior atenção ao tempo destinado à prática das tarefas que são propostas, de modo que os alunos possam ter mais tempo para exercitar os conteúdos que se pretende, dedicando a maior parte do tempo a aspetos que favoreçam a aprendizagem dos conteúdos por parte dos alunos, possibilitando que os alunos tenham uma melhor compreensão daquilo que devem realizar e possam melhorar o seu rendimento nas tarefas propostas. Além disso, todas as aulas observadas têm a função didática de avaliação ou de pré-avaliação, o que leva a que os professores deem mais tempo de prática aos alunos para que estes consigam ter mais tempo para exercitar as tarefas, possibilitando também que o professor consiga recolher todos os dados que necessita para que consiga atribuir a classificação aos alunos.

No quadro 1 podemos verificar que as aulas têm características muito diferentes. Conseguimos encontrar diferenças entre professores a lecionar a mesma matéria, mas

também intra professor em matérias diferentes. Isto acontece, pois, a lecionação da aula depende em parte das crenças e percepções dos professores, mas também do à vontade e do envolvimento que os professores têm com as matérias que lecionam. Além disso, as características de cada turma e os objetivos que são delineados para cada aula são também aspetos que geram uma grande diversidade nas aulas.

As diferenças nas aulas observadas iniciam com o tempo que foi utilizado em cada aula, sendo que na aula 1 verificou-se um tempo total de 1738 segundos, a aula 2 apresenta um tempo total de 2245 segundos e a aula 3 tem um total de 2121 segundos. O tempo total da aula previsto era de 45 minutos (2700 segundos), no entanto, como referido previamente, a contagem da aula iniciou apenas quando o professor inicia a sua intervenção junto dos alunos, não sendo, portanto, contabilizado para efeitos desta análise o tempo que decorre entre a hora de início da aula previsto e o início real da aula. Por outro lado, a aula 4 apresenta um total de 4425 segundos, na aula 5 verifica-se um total de 4860 segundos e a aula 3 um total de 4230 segundos. O tempo total da aula que estava previsto era de 90 minutos (5400 segundos). Em todas as aulas analisadas observa-se uma discrepância considerável entre o tempo programado e o tempo útil da aula, sendo que se verifica menores diferenças na aula 2 e na aula 5.

As 6 aulas observadas revelam que o tempo de prática é onde se verifica a maior parte do tempo da aula, sendo em todos os casos mais de 50% do tempo de aula. No entanto, nas primeiras 3 aulas verifica-se que existe um elevado dispêndio de tempo em tarefas que não estão diretamente envolvidas com o processo de ensino-aprendizagem, mas que fazem parte da aula, tais como a organização dos alunos e os tempos “mortos”. Em contrapartida, as últimas 3 aulas observadas estão mais direcionadas para o contacto dos alunos com os conteúdos programáticos, havendo uma redução muito significativa nos tempos “mortos”. Além disso, das primeiras 3 aulas para as últimas 3 aulas, verifica-se também um aumento do tempo que os professores destinam à preleção inicial final, a instrução, a organização e a prática dos alunos. Esta diferença pode ser explicada, inevitavelmente, pela diferença do tempo total de aula que os professores têm disponível, mas também pela dinâmica que as matérias que se leciona impõem ao funcionamento da aula. Na aula de 45 minutos há um maior foco em os alunos terem mais tempo de prática, procurando que tenham a possibilidade de poder exercitar as tarefas que estão planeadas, aproveitando assim, tanto quanto possível, o tempo de aula disponível, o que leva a que os professores não despendam tanto tempo na interação com os alunos. Por outro lado, nas aulas de 90 minutos, os

professores têm mais à vontade para organizar toda a aula com mais calma, o que, por vezes, leva a que haja mais contacto teórico com os alunos. Apenas na aula 4 se verifica uma diminuição na dimensão instrução, relativamente à aula 1. Nas aulas observadas, verificamos que existem semelhanças na organização didática que o professor faz da distribuição da turma no espaço e da dinâmica inserida nas tarefas, tanto na aula de voleibol, como na aula de ginástica. Estas organizações são adotadas de forma a aumentar o tempo destinado à prática, de modo que o tempo de prática dos alunos seja elevado ao longo da aula e de forma a permitir que o professor consiga recolher os dados necessários. As aulas de voleibol (aula 1, aula 2 e aula 3) caracterizam-se por os alunos estarem dispostos pelos campos a realizar situação de jogo com o professor a circular por fora interagindo grupo a grupo, consoante a observação que fazia de uma porção do jogo. O feedback transmitido era mais geral para o grupo, com o intuito de que estes tivessem uma maior proficiência tática e conseguissem cumprir com os objetivos de um jogo organizado. Por sua vez, as aulas de ginástica (aula 4, aula 5 e aula 6), os alunos estão a maior parte do tempo dispostos em filas para realizar a sua execução no aparelho, estando o professor numa posição mais fixa no aparelho em que vai realizar a avaliação, transmitindo feedback após cada realização de cada aluno, mas não circula pelas duas estações. Verifica-se que existe algum tempo de espera que é inevitável tendo em conta a própria dinâmica da matéria em causa. No professor que lecionou as aulas 1 e 4 verifica-se que existe alguma dificuldade na organização da turma para as tarefas, dado que se trata de uma turma muito numerosa, ainda assim, o professor procura que a aula seja o mais direcionada possível para que os alunos estejam em contacto com as aprendizagens, realizando preleções e instruções claras e rigorosas e dedicando bastante tempo à prática, procurando evitar os tempos sem finalidade para as aprendizagens dos alunos. No entanto, verifica-se uma grande diferença na interação que realiza, havendo mais circulação no voleibol, mas um feedback mais adequado na ginástica. O professor que lecionou as aulas 2 e 5 assume semelhanças apenas no tempo de instrução, no tempo de interrupção, no tempo da preleção final e no tempo de prática, havendo diferenças significativas nas outras dimensões observadas. Além disso, também se registam diferenças na intervenção do professor, uma vez que transmite mais feedback na ginástica enquanto realiza mais observação e circulação no voleibol. Por fim, no professor que lecionou as aulas 3 e 6 não se verificam muitas semelhanças no que toca ao comportamento do professor, apenas na preleção inicial, nas dificuldades na organização da turma dado ser uma turma numerosa e na interrupção que realiza em ambas as aulas para transmitir feedback à turma quando deteta

um erro comum. As demais dimensões da aula assumem diferenças consideráveis, sendo que a aula de ginástica tem mais tempo dedicado às aprendizagens dos alunos. Além disso, também a interação que realiza com os alunos é diferente, mostrando-se mais ativa na aula de ginástica.

O tempo de exercitação isolado não é um fator que induza ao sucesso na aprendizagem, pelo que mais tempo de prática não significa que os alunos aprendam mais. A aprendizagem dos alunos é influenciada por outros fatores, tal como a finalidade da prática, a intervenção do professor junto dos alunos, o empenho dos alunos, a relevância da tarefa proposta e o empenho dos alunos na mesma. Para que haja a devida aprendizagem dos conteúdos por parte do processo de ensino-aprendizagem, deve existir uma grande correlação entre “o empenho dos alunos, a relevância da tarefa e a taxa de sucesso e estas variáveis só por si já estão associadas com a aquisição de habilidades motoras” (Robb 1972, citado em Metzler, 1979). Apenas dedicar um determinado tempo à tarefa não é suficiente para que efetivamente exista aprendizagem por parte dos alunos. Além dos aspetos supracitados, o professor tem também um papel ativo na aprendizagem dos conteúdos dos alunos, sendo necessário que haja uma interação constante por parte do professor junto dos alunos, através, essencialmente, do feedback para que haja um melhor tempo de compromisso motor e a devida aprendizagem dos conteúdos (Derri et al, 2007, p.21). Deve assim, haver um aproveitamento do tempo eficiente e eficaz tendo em vista um maior tempo de compromisso motor. Para que os alunos tenham a devida aprendizagem necessitam de acumular várias repetições de qualidade do aspeto técnico a trabalhar, mas também que tenham o devido feedback após a realização, uma vez que apenas assim o aluno consegue melhorar a sua performance. (Calderón et al, 2013, p.49; Derri et al, 2007, p.21). Isto leva a que a situação de jogo, não seja o contexto mais adequado para que haja um grande tempo de compromisso motor, principalmente nos anos iniciais de ensino, visto que os alunos estão na tarefa e podem até estar devidamente empenhados na mesma, mas não promove um grande tempo de compromisso motor pois os alunos realizam poucas repetições e podem estar bastante tempo com ausência de feedback. No que toca às matérias individuais, a principal problemática incide sobre o tempo de espera que os alunos têm entre repetições. Verifica-se assim um efeito funil no que toca ao aproveitamento da aula, havendo uma discrepância acentuada entre o tempo planeado para a tarefa e o tempo de compromisso motor dos alunos.

O processo de ensino-aprendizagem é um processo complexo e a aprendizagem dos alunos não depende apenas da prática que os alunos têm ao longo das aulas (Robb, 1972; Costa, 1996), pelo que não se consegue referir se, das aulas observadas, são mais ou menos eficazes no processo de ensino-aprendizagem apenas pelo tempo utilizado para a prática.

“No fundamental, desejamos destacar que o ensino em Educação Física é um processo interpessoal, intencional, visando não só promover a aprendizagem de matérias e habilidades específicas, mas também o desenvolvimento de competências socioculturais essenciais à socialização e à integração cultural de todos os jovens. Este processo mobiliza as capacidades, os pensamentos, e as ações de professores e alunos” (Carreiro da Costa, 1996).

“Estudos anteriores realizados tanto no ensino geral como em Educação Física convergem todos para um mesmo ponto: os professores «mais» eficazes repartem o tempo de aula de modo a criar um contexto de ensino que proporciona ao aluno mais tempo de prática e exercitação nas tarefas de aprendizagem” (Brophy & Good, 1986; Carreiro da Costa, 1991, 1995; Piéron, 1988, como citado em Carreiro da Costa, 1996).

Não é possível referir se há uma aula mais eficaz que a outra, no entanto, é possível retirar comportamentos eficazes do professor que são preponderantes para o decorrer da aula, mas também é possível aplicar estratégias que permitam o aumento do tempo de compromisso motor (López-Tavares & Moya-Mata, 2019). A intervenção do professor no decorrer do tempo de prática dos alunos é algo que poderá auxiliar a que aula tome rumos mais positivos e seja mais adequado para a evolução dos alunos e para a aprendizagem dos conteúdos. O processo de ensino-aprendizagem é algo caracterizado pela sua dinâmica, estando dependente da interação existente entre conteúdo, professor e aluno para que efetivamente exista uma aprendizagem condigna (Oliva et al, 2003 & Avelar-Rosa, 2020), sendo que o professor é intermediário entre os conteúdos e os alunos, procurando que haja um desenvolvimento das capacidades dos alunos em conteúdos que os alunos já conhecem. É assim, um processo pessoal, intransferível “que se fundamenta no feito de cada sujeito, individualmente” (Oliva et al, 2003). Todos os elementos envolvidos no processo de aprendizagem devem ter um papel ativo para que efetivamente esta ocorra, uma vez que não existe aprendizagem sem o devido envolvimento dos alunos nas tarefas, nem sem uma transmissão de conteúdos de qualidade por parte do professor, em função das necessidades reais dos alunos.

No seguimento desta abordagem, López-Tavares & Moya-Mata (2019) definem algumas estratégias como o professor aumentar a motivação dos alunos através da circulação e intervenção constantes, planear atividades que se adequem às capacidades dos alunos, organizar atividades de modo que o tempo de espera entre repetições seja menor, garantir a participação de todos os alunos através de grupos homogêneos, utilizar variantes do mesmo exercício para diminuir o tempo de organização, estabelecer códigos de comunicação, aumentar a participação dos alunos em todas as tarefas, realizar explicações claras e breves, usar métodos de ensino abertos e optar por modelos desportivos globais em vez de analíticos.

7. Conclusão

Tendo em conta os resultados obtidos, podemos verificar que o processo de ensino-aprendizagem não é linear como o paradigma Processo-Produto sugere. Isto quer dizer que, por o professor dedicar a maior parte do seu tempo de aula à prática, não é possível afirmar que os alunos tenham mais sucesso na aprendizagem dos conteúdos.

O processo de ensino-aprendizagem é algo dinâmico, sendo adaptado consoante as necessidades dos alunos e as condições que o professor tem para colocar em prática os conteúdos a serem lecionados nas aulas. O processo-produto torna-se insuficiente para explicar a complexidade do processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, para referir se uma aula é ou não eficaz, além de verificar a aprendizagem que os alunos realizaram durante aquela aula. Nas aulas de educação física, é certo que se pretende que os alunos tenham o maior tempo de prática possível para que consigam exercitar os conteúdos que são abordados. No entanto, não é o suficiente, uma vez que o tempo de prática que é disponibilizado para determinada tarefa é diferente do tempo de envolvência na tarefa e, além disso, a intervenção que o professor faz junto dos alunos com o intuito de lhes melhorar o desempenho na tarefa, assume um papel preponderante para que os alunos compreendam o que está a ser abordado e como é que devem realizar a tarefa para que vá ao encontro aos objetivos que são propostos. Neste sentido, o feedback que é transmitido aos alunos é o que fará com que os alunos aprendam efetivamente e consigam melhorar as suas capacidades para executarem as tarefas que são propostas.

A aprendizagem dos conteúdos está dependente do tempo de compromisso motor e do tempo que o aluno está empenhado na tarefa, que são tempos bastante menores que o tempo planeado pelo professor para a prática. Assim, as percentagens que são apresentadas na consecução das aulas não são suficientes para definir as aprendizagens dos alunos e não se adequam às individualidades dos alunos, uma vez que alguns alunos necessitam de mais

tempo de prática que outros e alguns precisam de uma boa compreensão teórica para que futuramente consigam aplicar na prática. Deste modo, não conseguimos definir uma aula como eficaz ou não eficaz, uma vez que, o mesmo conteúdo lecionado por professores diferentes tem características diferentes, mas conseguimos definir se a transmissão de conteúdos foi eficaz através dos resultados dos alunos, estes que estão dependentes dos processos de interação aluno-professor-conteúdo. Além disso, a adequação da tarefa ao objetivo concreto da aula é algo preponderante para que haja um encadeamento lógico na progressão dos alunos e na forma como se leva as aulas. Existem circunstâncias de eficácia que promovem o desenvolvimento dos alunos, como por exemplo, minimizar os tempos de espera nas tarefas, apresentar grande qualidade e clareza na instrução das tarefas, transmitir adequadamente feedback aos alunos em situações oportunas, estimular a um maior empenho cognitivo e motor por parte da turma, ter um conhecimento claro dos estilos de ensino, ir de encontro às necessidades reais dos alunos, no entanto, a aplicação das mesmas estratégias por professores diferentes ou pelo mesmo professor em aulas diferentes, não garante só por si que exista o devido desenvolvimento por parte dos alunos.

O tempo de prática dos alunos não é suficiente para que os alunos tenham sucesso nas aprendizagens de conteúdos que lhes são propostos na aula. Um clima de aula positivo, um envolvimento adequado do professor ao longo de cada tarefa e muito próximo dos alunos, assim como a adequação das tarefas que são propostas, tendo em conta o objetivo da aula, são aspetos preponderantes para que os alunos tenham sucesso nas aprendizagens dos diversos conteúdos. Além disso, o próprio envolvimento dos alunos na tarefa e o empenho motor na mesma, o que define efetivamente a dedicação dos alunos para a aprendizagem dos conteúdos. Mais que o tempo que os professores preconizam para a realizam das tarefas, deve haver uma maior atenção para o tempo que o aluno está envolvido na tarefa e, acima de tudo, o tempo de compromisso motor, visto que este último consiste no tempo potencial de aprendizagem dos alunos. Assim, os professores devem preparar as suas aulas de forma a pensar quantas repetições cada aluno faz naquilo que é o objetivo da aula e, na consecução da aula, o professor deve estar tão envolvido quanto possível na tarefa, transmitindo feedback constantemente aos alunos para que haja efetivamente uma aprendizagem dos conteúdos, de forma a diminuir a discrepância entre o tempo de compromisso motor e o tempo preconizado para a tarefa.

O processo de ensino-aprendizagem é específico, variável e irrepitível, não havendo duas aulas com condições iguais. Posto isto, a intervenção do professor vai ser diferente em

todas as aulas, mas pode apresentar tendências comportamentais que se revelem vantajosas para lidar com a turma que tem à frente, pelo que não é possível caracterizar uma aula como eficaz ou ineficaz, existem sim comportamentos eficazes e ineficazes que funcionam perante determinada turma, no entanto, importa também frisar que comportamentos que sejam eficazes numa turma podem não o ser numa turma diferente visto que o ensino retrata a relação entre pessoas diferentes que reagem de formas diferentes.

8. Limitações e sugestões para futuras investigações

Este trabalho revela-se limitado por consistir na observação de três professores estagiários, sendo que a experiência que têm a lecionar as aulas pode ser um fator diferenciador de professores de carreira, uma vez que estes tendem a ter uma outra capacidade de gerir e conduzir a aula, além de que têm um controlo diferente dos alunos, comparativamente aos professores estagiários.

As aulas observadas consistiram em aulas de pré-avaliação sumativa e de avaliação sumativa da Unidade Didática de voleibol, não garantindo que as aulas tenham uma estrutura e perfil de intervenção docente idêntico às demais. O conteúdo das aulas, pré-avaliação e avaliação, tem uma dinâmica diferente das aulas de exercitação e consolidação, o que pode influenciar a envolvimento do professor na aula e a forma como gere a aula.

Além do referido até então, a observação de duas aulas por professor, sendo ambas de matérias diferentes, não é possível perceber se há aprendizagem ou não dos alunos, devendo para tal, fazer o acompanhamento de uma unidade didática completa.

Indicações para Investigações Futuras

Sendo o processo de ensino-aprendizagem um processo sujeito a um elevado número de variáveis que condicionam o tempo potencial de aprendizagem, sendo uma delas a motivação dos alunos e o envolvimento do professor, próximas investigações devem também auscultar a motivação dos alunos nas diferentes matérias e compreender de que forma influencia o tempo potencial de aprendizagem do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do EP foi possível ter uma aprendizagem clara do processo de ensino-aprendizagem e de como proceder para nos envolvermos devidamente com os alunos em prol do sucesso académico dos alunos e, acima de tudo, para que haja qualidade nas aprendizagens que lhes são transmitidas.

A complexidade e responsabilidade inerentes ao ensino fazem com que esta seja uma área dinâmica, onde é caracterizada pelas relações que se estabelecem com toda a comunidade escolar, entre funcionários, professores e alunos. A escola é um ecossistema em que todos trabalham para o desenvolvimento académico e pessoal do aluno, de forma que estes fiquem preparados para ingressar devidamente na sociedade e cumprir com as particularidades da mesma. A escola assume um compromisso social com uma função bem definida para que haja uma boa sustentabilidade da sociedade. A escola tem não só a função de transmitir os conteúdos aos alunos, mas também de os sensibilizar para as necessidades reais, sejam a nível tecnológico para adequar os alunos ao desenvolvimento deste parâmetro, seja a nível cultura e desportivo.

Assim, os professores assumem um papel preponderante para que se cumpra com esta função da escola, sendo um elemento ativo na dinamização de conhecimentos, mas também de atividades que vão ao encontro ao desenvolvimento das crianças nos diversos aspetos letivos, dando-lhes experiências enriquecedoras.

O EP permitiu-nos compreender efetivamente o papel do professor e a sua importância, mas também a complexidade do processo de ensino nas diferentes áreas. A oportunidade de observar colegas estudantes-estagiários, professores de carreira, acompanhar sessões e provas de desporto escolar, realizar o acompanhamento de um cargo de gestão intermédia, a direção de turma, e a aplicação de várias atividades na escola permitiu compreender o papel que o professor tem junto dos alunos e a complexidade que se exige. Este acompanhamento permitiu ainda um aumento de competências e a definição de um estilo de ensino do professor, tendo acesso a comportamentos eficazes que permitam ter uma maior fluidez e para que haja uma maior aprendizagem dos alunos. Além disso a possibilidade de acompanhar de perto o trabalho de um professor diretor de turma levou a que compreendêssemos e ficássemos melhor preparados para uma função que podemos vir a desenvolver enquanto futuros professores, permitindo-nos assim ter um contacto mais próximo com os alunos e com os encarregados de educação, estando à disposição para a resolução de problemas que vão surgindo junto da turma, para garantir a qualidade do

sucesso acadêmico através de um contacto próximo entre os vários professores do Conselho de Turma, junto dos alunos e junto dos Encarregados de Educação para garantir a evolução dos alunos. Além disso, também o trabalho desenvolvido em prol de apresentar novas atividades aos estudantes para que estejam envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

O EP consistiu num leque de oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento enquanto futuro professor de educação física, permitindo errar e aprender com os erros através do acompanhamento constante do professor cooperante e das reflexões realizadas com os estudantes-estagiários, caracterizando-se por um continuum de aprendizagem, onde se reteve estratégias e modelos de ensino, diferentes formas de envolver os alunos nas tarefas, organizações mais vantajosas para o aproveitamento da aula e demais comportamentos eficazes para a transmissão de conhecimentos, sendo assim um ano fulcral para completar a formação inicial de professores e ter um contacto mais próximo da profissão, garantindo uma melhor preparação para que sejamos bons professores e consigamos atuar de forma autónoma para transmitir corretamente os conhecimentos aos alunos

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barreira, C., Boavida, J. & Araújo, N. (2006). Avaliação formativa: Novas formas de ensinar e aprender. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40(3), 95-133.

Bossle, F. (2002). Planejamento de ensino na educação física – Uma contribuição ao coletivo docente. *Movimento*, 8(1), 31-39.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=115318040004>

Calderón, A., Hastie, P. & Ortega, J. (2013). The effects of task organization on skill and knowledge in physical education. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 30(9), 48-59. <http://dx.doi.org/10.5232/ricyde2013.03104>

Capel, S. & Whitehead, M. (2013). What is physical education? *Debates in Physical Education. 1*: 3-21.

Carreiro da Costa, F. (1996). Condições e fatores de ensino-aprendizagem e condutas motoras significativas: uma análise a partir da investigação realizada em Portugal. *Boletim SPEF. 14*: 7-32.

Derri, V., Emmanouilidou, K., Vassiliadou, O., Kioumourtzoglou, E. & Loza Olave, E. (2007). Academic learning time in physical education (alt-pe): is it related to fundamental movement skill acquisition and learning? *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 6(3), 12-23. <http://www.cafyd.com/REVISTA/art2n6a07.pdf>

Donet, F., Arribas, T., Mateu, J. & Ramírez, S. (2016). La programación por competencias en educación física: retos y problemas para su implantación en la escuela. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 6(3), 292-317.
<https://doi.org/10.17583/remie.2016.2172>

Ericsson, K. A., Krampe, R. & Tesch-Romer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *American Psychological Association*, 100(3), 363-406.

Ferreira, J., Gracy, M., & Lima, S. (2019, October 24-26). *Práticas Curriculares: Relação Professor-Aluno na construção do currículo escolar*. [Conference Session]. 6º Congresso Nacional da Educação, Fortaleza, Brasil.

Fernandes, D., Machado, E. A., & Candeias, F. (2020). Para uma avaliação pedagógica: dinâmicas e processos de formação no projeto MAIA (2019-2020). Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação.

Fernandes, D. (2021). *Avaliação Sumativa*. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Filho, L., Soares, C., Taffarel, C., Varjal, E., Escobar, M., & Bracht, V. (2009). *Metodologia do ensino de educação física* (2). Cortez Editora.

Fonseca, F., Siqueira, M., Bruzi, A., Ugrinowitsch, H. & Benda, R. (2008). Demonstration and mental practice in the acquisition of the motor skills. *Motricidade*, 4(2), 61-66. <https://doi.org/10.6063/motricidade.512>

Guo, H. (2020). Effect of curriculum planning for physical education in colleges on innovation ability. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 15(12), 103-115. <https://doi.org/10.3991/ijet.v15i12.14527>

Inácio, G., Graça, M., Lopes, D., Lino, B., Teles, A., Lima, T., & Marques, A. (2014). Planeamento na ótica dos professores estagiários de educação física: dificuldades e limitações. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 48(1), 55-67. http://dx.doi.org/10.14195/1647-8614_48-1_4

Jewett, A., Bain, L. & Ennis, C. (1995). *The curriculum process in physical education*, 2. Brown & Benchmark.

Kayode, B., Nasirudeen, A. & Al-Hasani, S. (2016). The should be goal of education: What should be taught) and How should it be taught? *Journal of Education and Practice*, 7(21), 138-143.

López-Taveras, A., Moya-Mata, I. (2019). Is this Physical Education?: the motor commitment in Elementary Education. *Sportis Sci J*, 5(3), 373-391. <https://doi.org/10.17979/sportis.2019.5.3.5238>

Luo, Y. (2019). The influence of problema-based learning on learning effectiveness in students' of varying learning abilities within physical education. *Innovations in Education and Teaching International* 56, 3-13.

Marques, A., Martins, J., & Santos, F. (2012). Educação Física: uma disciplina, diferentes perspectivas. Implicações práticas. *Boletim SPEF*, 36, 63-72.

Mialaret, G. (1999). Extensão actual da noção de educação. in Ciências da Educação. Lisboa: Livros e Leituras.

Metzler, M. W. (1979). The measurement of academic learning time in physical education. *Dissertação*. The Ohio State University. 1-9.

Metzler, M. W. (2017). *Instructional models in Physical Education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315213521>

Nobre, P. (2015). *Avaliação das Aprendizagens no Ensino Secundário: concepções, práticas e usos*. Tese de doutoramento em Ciências do Desporto e Educação Física na especialidade de Ciências da Educação Física, apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Universidade de Coimbra.

Oliva, F., Fuentes-Guerra, F., Jiménez, F., & Lopez Ros, V. (2003). Enseñanza, aprendizaje e iniciación deportiva: La interacción educativa en el aprendizaje comprensivo del deporte. *La enseñanza y el aprendizaje comprensivo en el deporte*. 113-140.

Pais, A. (2013). A unidade didática como instrumento e elemento integrador de desenvolvimento da competência leitora: crítica da razão didática. *Didática e práticas: a língua e a educação literária*. Ópera Omnia. p. 66-86. <http://hdl.handle.net/10400.11/5918>

Piéron, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Zaragoza: INDE.

Piéron, M. (2005). Las variables articuladas alrededor des tiempo del compromiso motor. *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. 2: 74-83.

Quina, J. (2009). *A organização do processo de ensino em educação física*. Instituto Português de Bragança. <http://hdl.handle.net/10198/2558>

Rosa, A. B. (2020). *Construção de conhecimento em iniciação às artes marciais e desportos de combate: organização da atividade conjunta no desenvolvimento do saber lutar*. Tese de Doutoramento. Universitat de Girona. 15-26. SOI: <http://hdl.handle.net/10803/669998>

Sharma, R., & Monteiro, S. (2014). Creating social change: the ultimate goal of education for sustainability. *International Journal of Social Science and Humanity*. 3, 72-76. <https://hdl.handle.net/10652/3956>

Siedentop, D. & Tannehill, D. (2000). *Developing Teaching Skills in Physical Education (4th ed.)*. New York, NY: McGraw-Hill

Stanescu, M. (2013). Planning physical education – from theory to practice. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 76, 790-794. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.04.207>

Stodolsky, S. (1988). *The subject matters: classroom activity in math and social studies*. Chicago: The University of Chicago Press, 1988.

Tani, G., Bruzi, A., Bastos, F. & Chiviacowsky, S. (2011). The study of demonstration in motor learning: state of the art, challenges and perspectives. *Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano*, 13(5), 392-403. <https://doi.org/10.1590/1980-0037.2011v13n5p392>

Van Der Mars, H. (2006). Time and learning in physical education. *The handbook of physical education. 1*: 191-213. London: SAGE Publications

Vergara-Torres, A., Tristán, J., López-Walle, J., González-Gallegos, A., Pappous, A. & Tomás, I. (2021). Quality of the physical education teacher's instruction in the perspective of self-determination. *Frontier in Psychology*, 12, 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.708441>

Legislação Consultada:

Decreto-Lei n. 54/2018 do Ministério da Educação. (2018). Diário da República: I série n. o.129. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/54/2018/07/06/p/dre/pt/html>

Decreto-Lei n. 75/2008 do Ministério da Educação. (2008). Diário da República: I série n. o. 79. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/75/2008/04/22/p/dre/pt/html>

Decreto Regulamentar n. 10/99 do Ministério da Educação (1999). Diário da República: I série – B n. o. 168. <https://data.dre.pt/eli/decregul/10/1999/07/21/p/dre/pt/html>

Despacho nº 6478/2017, de 26 de julho do Ministério da Educação. (2017). Diário da República: II série n. o. 143.

Despacho n. 6726-A/2021 do Ministério da Educação. (2021). Diário da República: II série n. o. 131.

Despacho n. 12123-M/2021 do Ministério da Educação. (2021). Diário da República: II série n. o. 239.

ANEXOS

Anexo 1 – Recursos Materiais

Escola EB 2,3 Alice Gouveia – Pavilhão Ano letivo 2021/2022

ANDEBOL				
Material	Novo	Em uso	Dar baixa	A adquirir
Bolas		35		

BADMINTON				
Material	Novo	Em uso	Dar baixa	A adquirir

Raquetes	21	43		
Volantes	66	7		
Volantes de iniciação		3		
Marcadores (Score)		5		
Raquetes de badminton/júnior		10		
Volantes Vítor 3000		60		

ATLETISMO				
Material	Novo	Em uso	Dar baixa	A adquirir
Testemunhos/Plástico		6		
Barreiras Plástico minis		22		
Barreiras Plástico médias		9		
Barreiras Plástico grandes		9		
Barreiras		13		
Bolas Iniciação Lançamento do Peso 1Kg		3		
Bolas Iniciação Lançamento do Peso 2Kg		4		
Bolas Iniciação Lançamento do Peso 3Kg		2		
Bolas Ginástica Borracha		11		
Bloco de Partida		2		
Elástico para salto		1		
Discos (Lançamento) Oferta do prof. Carlos Galamba		9		
Manual de lançamento do disco. Oferta do prof. Carlos Galamba		1		
Fasquia com contrapeso em elástico		1		

Peso/lançamento 2 Kg		2		
Peso/lançamento 3 Kg		2		
Fita métrica grande		1		
Postes salto em altura		2		
Suportes Postes salto em altura		2		
Fasquia salto em altura		1		
Elástico salto em altura		1		
Dardo Vortex		4		
BASQUETEBOL				
Material	Novo	Em uso	Dar baixa	A adquirir
Bolas	27	61		
Bolas Molten nº5 (borracha)		18		
Redes Cesto Basquet Aço	6			
Redes Cesto Basquet Linho		17		
CORFEBOL				
Material	Novo	Em uso	Dar baixa	A adquirir
Postes		2		
Bolas de corfebol		4		
FUTSAL				
Material	Novo	Em uso	Dar baixa	A adquirir
Bolas	6	14		
Bolas futsal Oficial		2		
Bolas futsal couro		1		
FUTEBOL				
Material	Novo	Em uso	Dar baixa	A adquirir
Bolas	17	9		
HÓQUEI				
Material	Novo	Em uso	Dar baixa	A adquirir
Stick	12	12		
Capacetes		12		
Balizas		2		

Redes	2			
Bolas	3	1		
VOLEIBOL				
Material	Novo	Em uso	Dar baixa	A adquirir
Bolas	59	31	13	
TÊNIS				
Material	Novo	Em uso	Dar baixa	A adquirir
Raquetes		21	25	
Raquetes mini-ténis				
Bolas		34		
Suporte de bolas		2		
Poste + Rede		2		
Redes mini-ténis		4		
Postes de madeira			6	
Suporte de raquetes		2		
RUGBY				
Material	Novo	Em uso	Dar baixa	A adquirir
Bolas		2		
Tag rugby cintos		25		
DIVERSOS				
Material	Novo	Em uso	Dar baixa	A adquirir
Suporte para Marcadores		1		
Suporte parede para arcos		1		
Suporte parede para raquetes		1		
Marcadores / Discos + suporte		19		
Arcos		18		
Baliza orientação		10		
Alicate Tipo A		10		
Cartões de controle (100 unidades)		1		
Arcos Redondos (P. Aferição) 60cm		4		
Arcos Redondos (P. Aferição) 50cm		4		
Arcos Estreitos (P. Aferição) 60cm		16		

Arcos Estreitos (P. Aferição) 50cm		11		
Bolas de reabilitação grande	1			
Jogo de lançamento de aros		1		
Jogo de bowling Foam		1		
Jogo de rede com bola furada		1		
Tremblay 50 cm		1		
Compressor		1		
Barra para Cones Multifunções		10		
Cones médios		15		
Cones grandes		4		
Cones Multifunções		2		
Sinalizadores (Lapas) + suporte		18		
Lenços (P. Aferição)		12		
Pinos azuis				
Bolas de fitball		2		
Cadeiras de dança				
Bases azuis		2		
Bolas medicinais		5		
Bolas medicinais Iniciação		1		
Bolas Futsal Couro		1		
Redes de transporte		10		
Bolas de esponja		8		
Sacos de transp. Bolas	9	3		
Agulhas p/ compressor rosca larga	10			
Alteres 1 kg		27		
Alteres 2 kg		4		
Colchões finos		3		
Inhacas				
Escadas de solo/Plástico		2		
Escadas de esponja		1		
Cordas		30		
Coletes	71	140		
Coletes p/ provas aferição (1 a 30)		30		

Coletes numerados (1 a 30)		30		
Atilhos de fitas		10		
Spray/Recuperação de bolas	1			
Apito de mão		2		
Pinos/Madeira		5		
Pinos/Plástico		5		
Raquetes Plástico		5		
Carro metálico com rodas		1		
Kit Bowling				
Fita identificação equipa		10		
Fita sinalizadora		1		
Rolo de fita amarela/preta		2		
Cronómetro eletrónico		1		
Tabuletas indicadoras de faltas		8		
Balizas de metal com rede		2		
Saco de transporte 5 bolas		1		
Saco de transporte de raquetes (até 40)		1		
Seta Marcação		1		
Placas de marcação de faltas		1		
Triângulo de marcação de faltas		1		
Marcadores (discos) com suporte		24		
Sinalizadores com suporte		60		
Escada octogonal		1		
Dardos Vortex		4		
Redes de badminton Vitor		4		
Postes de salto em altura		2		
Suportes de postes de salto em altura		2		
Redes de balizas	3			
EQUIPAMENTOS				
Material	Novo	Em uso	Dar baixa	A adquirir
Camisolas Basket		30		
Camisolas azuis		44		
Calções azuis		44		

Equipamentos Basket		15		
Calções futsal		4		
Camisolas GR futsal		5		
BOCCIA				
Material	Novo	Em uso	Dar baixa	A adquirir
Kit (13 bolas de couro)		1		
Dança				
Material	Novo	Em uso	Dar baixa	A adquirir
Coluna de som Ibiza		1		
Coluna de som Vonix		1		
Ténis de Mesa				
Material	Novo	Em uso	Dar baixa	A adquirir
Bolas de ténis de mesa	6			

Escola EB 2,3 Alice Gouveia – Exterior Ano letivo 2021/2022

ANDEBOL				
Material	Novo	Em uso	Dar baixa	A adquirir
Bolas	37	25		
ATLETISMO				
Material	Novo	Em uso	Dar baixa	A adquirir
Testemunhos de Alumínio		12		
Barreiras pequenas		4		
Barreiras metálicas		8		
Alisador		1		
BASQUETEBOL				
Material	Novo	Em uso	Dar baixa	A adquirir
Bolas	9	34		
Tabelas fixas		6		
FUTEBOL				
Material	Novo	Em uso	Dar baixa	A adquirir
Bolas	17	18		
Balizas		4		
Bolas de futsal		8		
Redes de baliza		4		

VOLEIBOL				
Material	Novo	Em uso	Dar baixa	A adquirir
Bolas	18	11		
RUGBY				
Material	Novo	Em uso	Dar baixa	A adquirir
Bolas		5		
BASEBOL				
Material	Novo	Em uso	Dar baixa	A adquirir
Bolas	8	13		
Luvas		14		
Capacetes		4		
Bastões		5		
Máscara		1		
Suporte	1	1		
Base		4		
DIVERSOS				
Material	Novo	Em uso	Dar baixa	A adquirir
Bolas de ginástica de borracha		10		
Skate		1		
Cones pequenos		27 (2 suportes)		
Cones grandes		11		
Sinalizadores (lapas) + suporte		27		
Compressores		1		
Corda de tração		1		
Coletes		82		
Esferas de ferro		4		

Tênis de mesa				
Material	Novo	Em uso	Dar baixa	A adquirir
Mesa		2		
Rede metálica		2		
Raquetes		4		
Bolas	80	6		

Anexo 2 – Calendário Escolar 2021/2022 atualizado pelo Despacho n.º 12123-M/2021, de 13 de dezembro

Calendário Escolar (2021/2022)		
Períodos letivos	Início	Fim
1º Período	17 de setembro de 2021	17 de dezembro de 2021
2º Período	10 de janeiro de 2022	8 de abril de 2022
3º Período	19 de abril de 2022	15 de junho de 2022
Interrupções letivas (Férias)	Início	Fim
1.ª	20 de dezembro de 2021	07 de janeiro de 2022
2.ª	1 de março de 2022	
3.ª	11 de abril de 2022	18 de abril de 2022


Anexo 3 – Termos de Autorização para observação e recolha de dados

Autorização de Recolha de Dados nas Aulas de Educação Física

Cristina Carvalho da Costa (nome), com o número de identificação 14472213 declara que, no âmbito da unidade curricular de Investigação-Ação, inserida no plano de estudos do segundo ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, permite que a sua aula seja observada para efeitos de análise do processo de ensino-aprendizagem nas suas aulas de Educação Física da Escola Básica 2,3 Dr^a M^a Alice Gouveia.

Mais se informa que não será efetuada qualquer registo audiovisual e que o anonimato dos participantes será garantido ao abrigo do Regulamento Geral de Proteção de Dados

Coimbra, 2 de dezembro de 2021


(Assinatura)

Autorização de Recolha de Dados nas Aulas de Educação Física

Daniela Sousa Cruz (nome), com o número de identificação 159 257 03 declara que, no âmbito na unidade curricular de Investigação-Ação, inserida no plano de estudos do segundo ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, permite que a sua aula seja observada para efeitos de análise do processo de ensino-aprendizagem nas suas aulas de Educação Física da Escola Básica 2.3 Dr^a M^a Alice Gouveia.

Mais se informa que não será efetuada qualquer registo audiovisual e que o anonimato dos participantes será garantido ao abrigo do Regulamento Geral de Proteção de Dados

Coimbra, 2 de dezembro de 2021

Daniela

(Assinatura)

Autorização de Recolha de Dados nas Aulas de Educação Física

Rodrigo Cardoso Caldeira (nome), com o número de identificação 15461420 declara que, no âmbito na unidade curricular de Investigação-Ação, inserida no plano de estudos do segundo ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, permite que a sua aula seja observada para efeitos de análise do processo de ensino-aprendizagem nas suas aulas de Educação Física da Escola Básica 2,3 Drª Mª Alice Gouveia.

Mais se informa que não será efetuada qualquer registo audiovisual e que o anonimato dos participantes será garantido ao abrigo do Regulamento Geral de Proteção de Dados

Coimbra, 9 de dezembro de 2021

Rodrigo Caldeira
(Assinatura)

Anexo 4 - Ficha de Observação de aulas

	Início	Fim	Parcial	Total
Preleção Inicial				
Instrução				
Organização				
Prática				
Transição				
Preleção Final				
Interrupções				
Tempos “mortos”				

Feedback

	Sim	Não
Cria mudanças no comportamento?		
É compreendido pelos alunos?		
É transmitido nos momentos adequados?		
Tem o efeito pretendido?		
Fecha o ciclo de feedback?		

Objetivos da aula

	Sim	Não
Cumprir com os objetivos estipulados para a aula?		

Observações:

Anexo 5 – Ficha de Observação 8ºD - Voleibol

	Início	Fim	Parcial	Total
Preleção Inicial	00:00	01:57	1'57''	1'57''
Instrução	03:20	05:18	1'58''	3'28''
	06:00	07:30	1'30''	
Organização	07:30	10:30	3'00''	3'00''
Prática	10:30	18:00	7'30''	15'15''
	18:30	26:15	7'45''	
Transição	18:00	18:30	0'30''	0'30''
Preleção Final	27:20	29:00	1'40''	1'40''
Interrupções	0	0	0	0
Tempos “mortos”	01:57	03:19	1'22''	3'08''
	05:18	05:59	0'41''	
	26:15	27:20	1'05''	
				28'58''

Feedback

	Sim	Não
Cria mudanças no comportamento?		X
É compreendido pelos alunos?	X	
É transmitido nos momentos adequados?	X	
Tem o efeito pretendido?		X
Fecha o ciclo de feedback?		X

Objetivos da aula

	Sim	Não
Cumprir com os objetivos estipulados para a aula?	X	

Observações:

A contagem do tempo de aula iniciou apenas quando o professor começou a interagir com os alunos. A aula deveria iniciar às 12h45, no entanto, os alunos apenas chegaram às 12h49 e a interação do professor com os alunos iniciou apenas às 12h54 com a chamada dos alunos, tendo-se verificado também o início a cronometragem da aula com a realização da contextualização do material que se encontra no classroom da turma para que os alunos preencham, assim como a chamada. Portanto, nesta aula, perde-se cerca de 9 minutos de aula entre o início da aula previsto e o início da interação da professora com os alunos.

A aula consistiu numa aula de sumativa da unidade didática de voleibol e tinha a duração de 45 minutos, um bloco.

Análise da Aula:

Desde o início da intervenção da professora com os alunos até ao término da aula, cronometrou-se cerca de vinte e nove minutos (29') de aula. Sendo que era uma aula de quarenta e cinco minutos (45'), verifica-se um dispêndio de dezasseis minutos (16') de aula. Este dispêndio verifica-se porque a professora termina a aula cinco minutos mais cedo que o horário da aula por causa da hora de almoço dos alunos e pelo dispêndio no início da aula de cerca de nove minutos.

Do tempo planeado, quarenta minutos (40'), verifica-se uma utilização de vinte e nove minutos (29') que são utilizados em preleção inicial e final, organização, instrução, tempo de prática, transições e tempos mortos. Verificou-se que, nesta aula, o tempo foi utilizado da seguinte forma: um minuto e cinquenta e sete segundos (1'57'') na preleção inicial; três minutos e vinte e oito segundos (3'28'') de instrução das tarefas; três minutos (3') de organização; quinze minutos e quinze segundos (15'15'') de tempo de prática; trinta segundos (30'') de transição entre as tarefas; um minuto e quarenta segundos (1'40'') de preleção final e três minutos e oito segundos de tempo morto.

Tendo em conta o referido até então, verifica-se que houve um bom aproveitamento global da aula, uma vez que a maioria do tempo é utilizada para que os alunos estejam em prática e tenham a possibilidade de exercitar o jogo. No entanto, tendo em conta que finda a aula cinco minutos mais cedo que o previsto, deve procurar não perder tanto tempo a inicializar a aula, impondo assim uma outra organização para que os alunos cheguem mais tempo à aula e não percam tanto tempo. Verifica-se que não houve um dispêndio demasiado avultado na organização, o que permitiu que houvesse mais tempo destinado à prática, permitindo assim que os alunos tenham mais oportunidade de exercitar as tarefas. No entanto, é possível observar algum dispêndio do tempo disponível para a aula com tempos mortos. Nesta aula, os tempos mortos estão associados ao controlo do comportamento dos alunos, uma vez que se trata de alunos maioritariamente desinteressados pela disciplina de educação física, o que dá aso a comportamentos desviantes.

A aula inicia com a preleção inicial da professora estagiária, com o intuito de situar os alunos quanto às tarefas a realizar e o que se pretende que eles desempenhem ao longo da aula, no entanto, não houve transmissão dos objetivos da aula. Tendo em conta o plano de aula, a professora tinha perspetivado dez minutos (10') para a chegada dos alunos,

organização inicial da turma, chamada e preleção inicial. Observou-se que são gastos mais de doze minutos (12') para este processo, uma vez que, como referido acima, só para os alunos chegarem ao espaço de aula são mais de nove minutos. A professora despende mais dois minutos e dezanove segundos que o que tinha planeado até ao início da instrução da primeira tarefa.

Para a primeira tarefa, exercício de aquecimento específico, são também planeados dez minutos (10'), no entanto verifica-se que despendeu de catorze minutos e trinta e nove segundos (14'39''), despendendo, claramente, mais tempo do que aquele que tinha previsto. Neste tempo destinado à tarefa verifica-se que três minutos e vinte e oito segundos (3'28'') são dedicados à instrução da tarefa, três minutos (3') à organização da turma, quarenta e um segundos (41'') de tempo morto e sete minutos e trinta segundos (7'30'') de tempo prática. Verificou-se que houve necessidade de prolongar o tempo de prática para que os alunos conseguissem exercitar durante mais tempo, embora se tratasse de um exercício critério de remate. Além disso, verificou-se uma boa circulação e intervenção da professora ao longo de toda a tarefa, transmitindo feedback aos alunos, sendo este transmitido nos momentos adequados e aparentava ser compreendido pelos alunos, no entanto, não cria mudanças no comportamento dos alunos e não fecha o ciclo de feedback, pelo que não tem o efeito pretendido em todos os alunos. Ainda assim, verificam-se algumas mudanças em certos alunos.

A segunda tarefa, já da parte fundamental da aula, foi planeada para quinze minutos (15'). No entanto, para esta tarefa, apenas se usou nove minutos e vinte segundos (9'20'') que se distribuem em sete minutos e quarenta e cinco segundos (7'45'') de tempo de prática, trinta segundos (30'') de transição e um minuto e cinco segundos (1'05'') de tempo morto. A transição entre tarefas foi rápida uma vez que a professora realizou a transição para o jogo abordando grupo a grupo, com o intuito de não perder tempo de prática. A professora revela muita interação com os alunos, procurando dar feedback quase constantemente.

Por fim, a aula finaliza com uma breve preleção final, em que a professora planeia cinco minutos (5') para este momento, mas despende apenas um minuto e quarenta segundos (1'40'') para a preleção final, realizando um balanço acerca da aula e da unidade didática.

Verifica-se que esta aula não foi ao encontro aos tempos planeados, verificando-se uma discrepância na aula real. Tendo em conta que a aula consistia numa aula de avaliação sumativa e era a última aula do período e da unidade didática de voleibol, considero que deveria ser dado mais atenção ao jogo, uma vez que era a parte fundamental da aula e era o

momento em que pretendia recolher dados quanto à proficiência dos alunos da turma. No entanto, o exercício de aquecimento consistia num exercício critério de remate, uma vez que ainda não tinha sido abordado ao longo do período, o que levou a que a professora prolongasse esta tarefa para conseguir explicar melhor os conteúdos aos alunos, para que estes exercitassem e para que houvesse a possibilidade de recolher dados quanto à execução dos alunos.

A aula revelou-se propícia à transmissão de conhecimentos, verificando-se uma grande envolvimento da professora junto da turma, procurando transmitir feedback tanto quanto possível e interagir com os alunos, mostrando-se muito presente na aula. Apesar desta envolvimento com os alunos, verificou-se que nem todos os alunos mudavam os seus comportamentos após o feedback que era transmitido, o que fazia com que o feedback não tivesse o efeito pretendido. O feedback revelava-se adequado, mas não era utilizado pelos alunos. Além disso, verificou-se também que não havia o fecho do feedback, o que leva a que não controlasse o envolvimento dos alunos na tarefa após receberem feedback. No que toca à gestão, verifica-se que não há perdas de tempo consideráveis, que se estendam além do necessário para a dinamização da aula, no entanto, existe tempo morto que poderá ser evitado. Uma vez que este tempo não tem qualquer valor formativo para os alunos, deve-se procurar evitar tanto quanto possível a existência destes tempos na aula, procurando aproveitar para que haja uma maior intervenção junto dos alunos.

Tendo em conta os objetivos da aula, considero que a aula tenha ido ao encontro a estes, uma vez que houve uma progressão lógica das tarefas que permitiu aos alunos de ter tempo de exercitação com o intuito de melhorar as suas capacidades, no entanto deveria ter havido uma maior atenção à parte fundamental da aula que seria onde haveria uma maior recolha de dados a avaliar.

A aula “3” contém 2121 segundos de aula total que revela 80 segundos de preleção inicial, 477 segundos de organização, 1173 segundos de prática, 170 segundos de transição, 75 segundos de preleção final, 20 segundos de interrupções e 126 segundos de tempos “mortos”.

Unidades de intervenção e formas de organização didática da Aula 3

Unidades de intervenção	Organização didática
80'' (3,77%) Preleção Inicial	Alunos dispostos longitudinalmente nos bancos de madeira com o professor à frente deles

139'' (6,55%) Organização	Alunos organizam-se em grupos de 4 na rede formal, dispendo-se em duas filas frente a frente e professora na parte lateral do campo
11'' (0,52%) Tempo "morto"	Alunos dispostos em grupos de 4 na rede formal, dispendo-se em duas filas frente a frente e professora na parte lateral do campo
61'' (2,88%) Prática – jogo de passes colaborativo	Alunos dispostos em grupos de 4 na rede formal, dispendo-se em duas filas frente a frente e professora na parte lateral do campo
27'' (1,27%) Tempo "morto"	Alunos dispostos em grupos de 4 na rede formal, dispendo-se em duas filas frente a frente e professora na parte lateral do campo
20'' (0,94%) Interrupção	Alunos organizam-se em grupos de 4 na rede formal, dispendo-se em duas filas frente a frente e professora na parte lateral do campo
11'' (0,52%) Tempo "morto"	Alunos dispostos em grupos de 4 na rede formal, dispendo-se em duas filas frente a frente e professora na parte lateral do campo
56'' (2,64%) Prática – jogo de passes colaborativo	Alunos dispostos em grupos de 4 na rede formal, dispendo-se em duas filas frente a frente e professora na parte lateral do campo
293'' (13,81%) Organização	Alunos em equipas de 6 elementos no campo formal de voleibol e professor na zona lateral do campo
149'' (7,02%) Prática – jogo 6x6	Alunos em equipas de 6 elementos no campo formal de voleibol e professor na zona lateral do campo
31'' (1,46%) Transição	Mudanças de campo mantendo os grupos
114'' (5,37%) Prática – jogo 6x6	Alunos em equipas de 6 elementos no campo formal de voleibol e professor na zona lateral do campo
25'' (1,18%) Transição	Mudanças de campo mantendo os grupos
140'' (6,60%) Prática – jogo 6x6	Alunos em equipas de 6 elementos no campo formal de voleibol e professor na zona lateral do campo
18'' (0,85%) Transição	Mudanças de campo mantendo os grupos
210'' (9,90%) Prática – Jogo 6x6	Alunos em equipas de 6 elementos no campo formal de voleibol e professor na zona lateral do campo

20'' (0,94%) Transição	Mudanças de campo mantendo os grupos
184'' (8,68%) Prática – jogo 6x6	Alunos em equipas de 6 elementos no campo formal de voleibol e professor na zona lateral do campo
23'' (1,08%) Transição	Mudanças de campo mantendo os grupos
155'' (7,31%) Prática – jogo 6x6	Alunos em equipas de 6 elementos no campo formal de voleibol e professor na zona lateral do campo
53'' (2,50%) Transição	Mudanças de campo mantendo os grupos
107'' (5,04%) Prática – jogo 6x6	Alunos em equipas de 6 elementos no campo formal de voleibol e professor na zona lateral do campo
10'' (0,47%) Tempo “morto”	Alunos desorganizados e sem intervenção do professor
45'' (2,12%) Organização	Movimentação dos alunos para o local onde se encontra o/a professor/a
75'' (3,54%) Preleção final	Alunos dispostos longitudinalmente nos bancos de madeira com o professor à frente deles

Na aula 3 observa-se a utilização de 7 unidades de intervenção e 6 organizações didáticas. No que toca às unidades de intervenção observa-se o uso de preleção inicial, organização, prática, transição, interrupção, preleção final e tempos mortos. Quanto às organizações didáticas podemos verificar “Alunos dispostos longitudinalmente nos bancos de madeira com o professor à frente deles”; “Alunos organizam-se em grupos de 4 na rede formal, dispondo-se em duas filas frente a frente e professora na parte lateral do campo”; “Alunos dispostos em grupos de 4 na rede formal, dispondo-se em duas filas frente a frente e professora na parte lateral do campo”; “Alunos em equipas de 6 elementos no campo formal de voleibol e professor na zona lateral do campo” e “Mudanças de campo mantendo os grupos”; “Movimentação dos alunos para o local onde se encontra o/a professor/a”.

Quanto às unidades de intervenção, podemos observar uma utilização do tempo de 80 segundos (3,77%) de preleção inicial, 477 segundos (22,49%) de organização que se traduz em 139 segundos (6,55%) na organização dos alunos para a primeira tarefa, de 293 segundos (13,81%) para a tarefa referente ao jogo de 6 contra 6 e de 45 segundos (2,12%) de organização dos alunos no final da aula, 1173 segundos (55,30%) de tempo de prática que se dividem em 117 segundos (5,52%) na tarefa de aquecimento e 1056 segundos (49,79%) no jogo de 6 contra 6, 170 segundos (8,01%) de transição que se verifica ao longo

do jogo de 6 contra 6 na transição de grupos em jogo, 20 segundos (0,94%) de interrupção da tarefa de aquecimento, 75 segundos (3,54%) de preleção final e 126'' (5,94%) de tempos mortos que surgem também ao longo da aula.

Também nesta aula podemos ver que o professor utiliza durante bastante tempo a mesma organização didática, não havendo, portanto, uma perda de tempo acentuada em tarefas de organização dos alunos para os exercícios. No momento final da aula observa-se que adota a distribuição de alunos.

Anexo 6 – Ficha de Observação 8ºD – Ginástica

	Início	Fim	Parcial	Total
Preleção Inicial	00:00	04:22	4'22''	4'22''
Instrução	08:30	08:50	20''	2'14''
	13:06	13:10	04''	
	14:05	15:05	60''	
	58:00	58:40	40''	
	69:20	69:30	10''	
Organização	04:22	05:20	58''	9'19''
	10:20	13:06	2'46''	
	45:00	48:05	3'05''	
	57:20	58:00	40''	
	67:30	69:20	1'50''	
Prática	05:30	08:20	2'50''	53'55''
	08:50	10:20	1'30''	
	15:05	29:45	14'40''	
	30:05	30:20	15''	
	30:45	45:00	14'15''	
	48:05	57:20	9'15''	
	58:40	67:30	8'50''	
69:30	71:50	2'20''		
Transição	29:45	30:05	20''	20''
Preleção Final	71:50	73:45	1'55''	1'55''
Interrupções	30:20	30:45	25''	25''
Tempos “mortos”	05:20	05:30	10''	01'15''
	08:20	08:30	10''	
	13:10	14:05	55''	
				73'45''

Feedback

	Sim	Não
Cria mudanças no comportamento?	X	
É compreendido pelos alunos?	X	
É transmitido nos momentos adequados?	X	
Tem o efeito pretendido?	X	
Fecha o ciclo de feedback?		X

Objetivos da aula

	Sim	Não
Cumprir com os objetivos estipulados para a aula?	X	

Observações:

A contagem do tempo de aula iniciou apenas quando o professor começou a interagir com os alunos, na preleção inicial. A aula decorre no horário compreendido entre as 10h15 e as 10h55, tendo previsto 90 minutos de aula. No entanto verificou-se que o início real da aula foi às 10h23 e o seu término real foi às 11h36, havendo uma discrepância de quase 17 minutos entre o tempo real da aula e o tempo previsto de aula. No entanto, importa frisar que o término mais cedo do que o horário previsto, nesta aula, deveu-se à aplicação de um questionário aos rapazes da turma no âmbito do trabalho a desenvolver para o Tema-Problema.

A aula consistiu numa aula de consolidação e de avaliação sumativa da unidade didática de ginástica e tinha a duração de 90 minutos, dois blocos.

Nesta aula foi abordado a ginástica de aparelhos – saltos no minitrampolim, salto ao eixo e salto entre mãos - o que levava a que, inevitavelmente, houvesse algum tempo de espera entre as execuções dos alunos. Ainda assim, no geral, houve um bom tempo de empenho motor dos alunos.

Análise da Aula:

Desde o início da intervenção da professora com os alunos até ao término da aula, cronometrou-se setenta e três minutos e quarenta e cinco segundos (73'45'') de aula. Sendo que era uma aula de noventa minutos (90'), verifica-se um dispêndio de dezasseis minutos e quinze segundos (16'15) de aula. Este dispêndio verifica-se porque a professora termina a aula nove minutos mais cedo que o horário da aula para aplicar um questionário aos alunos do sexo masculino e pelo dispêndio no início da aula de cerca de oito minutos.

Do tempo disponível para a aula, noventa minutos (90'), verifica-se uma utilização de setenta e três minutos e quarenta e cinco segundos (73'45'') que são utilizados em preleção inicial e final, organização, instrução, tempo de prática, transições e tempos mortos. Verificou-se que, nesta aula, o tempo foi utilizado da seguinte forma: quatro minutos e vinte e dois segundos (4'22'') na preleção inicial; dois minutos e catorze segundos (2'14'') de instrução das tarefas; sete minutos e dezanove segundos (7'19'') de organização; cinquenta e três minutos e cinquenta e cinco segundos (53'55'') de tempo de prática; vinte segundos (20'') de transição entre as tarefas; um minuto e cinquenta e cinco segundos (1'55'') de preleção final, vinte e cinco segundos (25'') de interrupções e um minuto e quinze segundos (1'15'') de tempo morto.

Tendo em conta o referido até então, verifica-se que houve um bom aproveitamento global da aula, uma vez que a maioria do tempo é utilizada para que os alunos estejam em prática ou que estejam em contacto com conteúdos que promovam a sua aprendizagem. No entanto, tendo em conta que finda a aula dez minutos mais cedo que o previsto, deve procurar não perder tanto tempo a inicializar a aula, impondo assim uma outra organização para que os alunos cheguem mais tempo à aula e não percam tanto tempo. Verifica-se a segunda maior porção do tempo de aula destina-se ao parâmetro de organização, uma vez que se trata de uma turma grande e que nem sempre colabora com as indicações da professora o que leva a que haja um maior dispêndio de tempo do que aquele que está previsto. No entanto, mesmo com algum dispêndio de tempo em organização verificou-se um bom aproveitamento da turma nas tarefas propostas, tendo bastante tempo de empenho motor e de conteúdos que estejam relacionados com a aprendizagem dos alunos. Nesta aula, os tempos mortos estão associados ao controlo do comportamento dos alunos, uma vez que se trata de alunos maioritariamente desinteressados pela disciplina de educação física, o que dá aso a comportamentos desviantes, mas também para colocar música na aula para ir interagir com os alunos de seguida.

A aula inicia com a preleção inicial da professora estagiária, com o intuito de situar os alunos quanto às tarefas a realizar e o que se pretende que eles desempenhem ao longo da aula, realizando questionamentos aos alunos para relembrar os conteúdos abordados até então e para envolver mais os alunos na aula e no processo de ensino-aprendizagem. Tendo em conta o plano de aula, a professora tinha perspectivado cinco minutos (5') para a chegada dos alunos, organização inicial da turma e 5 minutos para a chamada e preleção inicial. Observou-se que são gastos mais de treze minutos (13') para este processo, uma vez que, como referido acima, só para os alunos chegarem ao espaço de aula são mais de oito minutos, o que influencia o que estava planeado pela professora. Até ao início da tarefa de aquecimento a professora despende cinco minutos e trinta segundos (5'30''), assim, o aquecimento inicia treze minutos e trinta segundos (13'30'') após o que estava previsto.

Para a primeira tarefa, exercício de aquecimento específico, são planeados dez minutos (10'), no entanto verifica-se que despendeu apenas quatro minutos e cinquenta segundos (4'50''), dos quais quatro minutos e vinte segundos (4'20'') são destinados à prática dos alunos, vinte segundos (20'') dizem respeito à demonstração de uma tarefa a realizar pelos alunos – salto entre mãos no solo - e dez segundos (10'') correspondem a “tempo morto” por a professora utilizar música para realizar o aquecimento. Verifica-se que

realiza uma clara decisão de ajustamento no aquecimento, tendo em conta o atraso que se fez sentir no início da aula. O aquecimento também começou mais tarde devido à organização dos alunos pelo espaço de aula. Além disso, verificou-se que a professora demonstrou uma boa intervenção longo de toda a tarefa, transmitindo feedback aos alunos, no entanto não circula e não observa os erros cometidos pelos alunos, focando-se apenas nos alunos que estavam na primeira fila o que gerou que houvesse erros que não foram corrigidos em alguns alunos. Ainda assim, verificam-se algumas mudanças em certos alunos.

A segunda tarefa, já da parte fundamental da aula, foi planeada para vinte e cinco minutos (25'). No entanto, para esta tarefa, usou trinta e dois minutos e quarenta segundos (32'40'') que se distribuem em quarenta e seis segundos (46'') de organização, sessenta e quatro segundos (64'') de instrução, vinte e nove minutos e dez segundos (29'10'') de tempo de prática, vinte segundos (20'') de transição, vinte e cinco segundos (25'') de interrupção e cinquenta e cinco segundos (55'') de tempo morto. A transição entre tarefas foi rápida uma vez que os alunos só tinham de mudar de estação e já conheciam a tarefa a realizar. A professora revela muita interação com os alunos, procurando dar feedback constantemente a ambas as tarefas, estando mais envolvida com os alunos a que estava a fazer a avaliação.

Para a segunda tarefa da parte fundamental, a professora, no plano de aula, preconiza vinte e cinco minutos (25'). No entanto verifica-se que apenas utiliza vinte e dois minutos e trinta segundos (22'30''), sendo que houve quarenta segundos (40'') de instrução, três minutos e quarenta e cinco segundos (3'45'') de organização do espaço da aula e dos alunos e dezoito minutos e cinco segundos (18'05'') de prática. Nesta tarefa houve um pouco mais de tempo despendido na organização pois a professora criou uma variável na tarefa e ajustou os grupos de trabalho para que os alunos exercitassem melhor onde estavam a sentir dificuldades para que conseguissem progredir.

Na parte final da aula a professora tinha planeado cinco minutos (5'), no entanto verifica-se que utiliza seis minutos e quinze segundos (6'15''), sendo que este tempo é distribuído em um minuto e cinquenta segundos (1'50'') de organização para a arrumação do material, dez segundos (10'') de instrução relativamente aos alongamentos a realizar, dois minutos e vinte segundos (2'20'') de prática nos alongamentos e um minuto e cinquenta e cinco segundos (1'55'') de preleção final.

Verifica-se que esta aula não foi ao encontro aos tempos planeados, verificando-se uma discrepância na aula real e havendo decisões de ajustamento ao longo da aula, no entanto estas foram tomadas para que os alunos tivessem mais tempo de prática na ginástica.

Tendo em conta que a aula consistia numa aula de avaliação sumativa e em simultâneo na consolidação do que já tinham trabalhado, considero que houve o devido aproveitamento da aula visto que os alunos tiveram bastante tempo de empenho motor e conseguiram melhorar as suas execuções. A aula revelou-se bem conduzida para que os alunos tivessem mais sucesso.

A aula revelou-se propícia à transmissão de conhecimentos, verificando-se uma grande envolvimento da professora junto da turma, procurando transmitir feedback tanto quanto possível e interagir com os alunos, mostrando-se muito presente na aula. Na generalidade, os alunos iam procurando melhorar as suas execuções, verificando-se alterações no comportamento dos alunos. Além disso, verificou-se que não havia o fecho do feedback, o que leva a que não controlasse o envolvimento dos alunos na tarefa após receberem feedback. No que toca à gestão, verifica-se que não há perdas de tempo consideráveis, que se estendam além do necessário para a dinamização da aula.

Tendo em conta os objetivos da aula, considero que a aula tenha ido ao encontro a estes, uma vez que houve uma progressão lógica das tarefas que permitiu aos alunos de ter tempo de exercitação com o intuito de melhorar as suas capacidades.

Anexo 7 – Ficha de Observação 9ºA – Voleibol

	Início	Fim	Parcial	Total
Preleção Inicial	00:00	00:38	38''	38''
Instrução	02:04	02:54	50''	1'40''
	11:47	12:37	50''	
Organização	00:57	02:03	1'06''	3'54''
	02:55	03:23	28''	
	10:46	11:47	1'01''	
	21:11	22:30	1'19''	
Prática	03:24	07:45	4'21''	26'10''
	08:06	10:06	2'00''	
	13:08	15:18	2'10''	
	16:35	18:26	1'51''	
	19:27	21:11	1'44''	
	22:52	35:58	13'06''	
	36:28	37:26	58''	
Transição	18:26	19:27	1'01''	1'01''
Preleção Final	37:27	38:00	33''	33''
Interrupções	07:45	08:06	21''	21''
Tempos “mortos”	00:38	00:56	18''	3'08''
	10:06	10:46	40''	
	12:37	13:08	31''	
	15:18	16:35	1'17''	
	22:30	22:52	22''	
	35:58	36:28	30''	
				37:25

Feedback

	Sim	Não
Cria mudanças no comportamento?		X
É compreendido pelos alunos?		X
É transmitido nos momentos adequados?	X	
Tem o efeito pretendido?		X
Fecha o ciclo de feedback?		X

Objetivos da aula

	Sim	Não
Cumprir com os objetivos estipulados para a aula?	X	

Observações:

A contagem do tempo de aula iniciou apenas quando o professor começou a interagir com os alunos. A aula deveria iniciar às 15h25, no entanto, os alunos apenas chegaram às 15h28 e a interação do professor iniciou apenas às 15h31 com a chamada dos alunos, no entanto a cronometração da aula iniciou apenas às 15h33 com a realização da preleção inicial. Portanto, nesta aula, perde-se 8 minutos de aula entre o início da aula previsto e o início da aula em si.

A aula consistiu numa aula de consolidação, pré-avaliação sumativa da unidade didática de voleibol e tinha a duração de 45 minutos, um bloco.

Análise da Aula:

Desde o início da interação do professor com os alunos até ao término da aula, cronometrou-se trinta e oito minutos de aula (38'). Sendo que a aula é de quarenta e cinco minutos (45'), verifica-se um dispêndio de oito minutos (8') até ao início da preleção inicial, tempo este que decorre da chegada dos alunos ao pavilhão, pousarem os seus pertences no local adequado, dirigirem-se para o espaço em que a aula decorre e o preenchimento das presenças por parte do professor.

Do tempo previsto e planeado da aula, quarenta e cinco minutos (45'), verifica-se uma utilização de cerca de trinta e sete minutos (37') que são aplicados em diferentes porções pela preleção inicial e final, organização, instrução, tempo de prática, transições, interrupções e tempos mortos. Verificou-se que, nesta aula, o tempo foi utilizado da seguinte forma: trinta e oito segundos (38'') na preleção inicial; um minuto e quarenta segundos (1'40'') destinados à instrução das tarefas; três minutos e cinquenta e quatro segundos (3'54'') de organização dos alunos e das tarefas; vinte e seis minutos e dez segundos (26'10'') de tempo de prática; um minuto e um segundo (1'01'') de transição, uma vez que se verificou a transição de campos dos alunos, mas mantendo-se a mesma tarefa; vinte e um segundos (21'') de interrupção; trinta e três segundos (33'') de preleção final e, por fim, três minutos e oito segundos (3'08'') de tempos mortos.

Tendo em conta o referido em cima, verifica-se que existe um bom aproveitamento geral do tempo de aula, uma vez que a maioria do tempo disponível é utilizado para que os alunos estejam em prática e para que consigam ter mais tempo destinado à exercitação. Verifica-se que não houve um dispêndio demasiado avultado na organização, o que permitiu que houvesse mais tempo destinado à prática, permitindo assim que os alunos tenham mais oportunidade de exercitar as tarefas. No entanto, verifica-se que houve algum dispêndio de tempo prática com os tempos mortos, uma vez que o professor interrompe as tarefas para

questionar os grupos quanto aos resultados obtidos em cada grupo. Estas questões constituem um bom envolvimento do professor para com os alunos, no entanto, não são dotados de qualquer valor pedagógico pelo que se pode aproveitar esse período para transmitir conhecimentos aos alunos relativos à matéria.

A aula inicia com uma breve preleção inicial do professor estagiário, com o intuito de situar os alunos quanto às tarefas a realizar e o que se pretende que eles desempenhem ao longo da aula. Neste momento, referiu os objetivos das aulas e fez uma breve introdução às tarefas. Tendo em conta o plano de aula, o professor tinha perspetivado cinco minutos (5') para a chegada dos alunos e para a preleção inicial. No entanto, planeia que os alunos chegam ao espaço de aula à hora certa, mas verifica-se que o professor despende de mais três minutos (3') do que aquilo que planeia, uma vez que os alunos chegam um pouco depois da hora de início da aula. Gasta assim oito minutos e trinta e oito segundos (8'38'') até ao início da instrução da primeira tarefa.

Para o primeiro exercício, exercício de aquecimento, são também planeados cinco minutos, mas verifica-se que despende de nove minutos e quarenta e nove segundos (9'49'') na primeira tarefa. Deste tempo verifica-se que despende cinquenta segundos (50'') de instrução e um minuto e trinta e quatro segundos (1'34'') para organizar os alunos pelo espaço e, posteriormente, a distribuir as bolas pelos diversos grupos de trabalho. Além disso, existem quarenta segundos (40'') de tempo morto, vinte e um segundos (21'') de interrupções da tarefa e seis minutos e vinte e um segundos (6'21'') de tempo de prática. Posto isto, podemos observar que houve bastante tempo de prática, relativamente às demais ações que não têm uma influência direta na aprendizagem dos conteúdos. A tarefa iniciou com pouca intensidade e uma taxa de sucesso muito baixa, o que levou o professor a adaptar rapidamente a tarefa, de modo que a tarefa tivesse mais dinamismo e um maior envolvimento dos alunos. Verificou-se um maior aproveitamento e mais exercitação por parte dos alunos após a alteração realizada, que neste caso consistiu num acrescento do material a ser utilizado. Verifica-se que existe uma transmissão de feedback aos alunos, mas com o objetivo de motivar os alunos para manter a prática, no entanto verifica-se pouca correção do gesto técnico, o que leva a que os alunos não tenham noção se estão a fazer bem ou não.

O segundo exercício foi previsto para quinze minutos, mas verifica-se que apenas se realiza dez minutos e vinte e cinco segundos (10'25'') destinados a esta tarefa. Entre eles, existe um minuto e um segundo (1'01'') de organização, cinquenta segundos (50'') de instrução da tarefa, um minuto e quarenta e oito segundos (1'48'') de tempo morto, um

minuto e um segundo (1'01'') de transição e cinco minutos e quarenta e cinco segundos (5'45'') de prática. Verifica-se que a maior parte do tempo foi utilizado para a prática da tarefa, no entanto, verificou-se também que nem todos os grupos tinham a intensidade adequada para a tarefa. O professor deu pouco feedback, revelando-se pouca interação com os alunos e, pouca correção dos alunos. Isto aconteceu também porque o professor deu mais atenção aos alunos com Necessidades Educativas Especiais, o que o impossibilitava de controlar devidamente toda a turma. Nestes alunos que tiveram o acompanhamento do professor foi possível de observar alterações de comportamentos e a compreensão no feedback transmitido, na medida que a sua execução ia melhorando à medida que eram corrigidos pelo professor.

A terceira e última tarefa da aula consistiu numa situação de jogo formal 6x6. Para esta tarefa estava planeado destinar quinze minutos. Foram utilizados, na realidade, catorze minutos e quarenta e sete segundos (14'47''). Do tempo utilizado para esta tarefa, um minuto e dezanove segundos (1'19'') de organização, vinte e dois segundos (22'') de tempo morto e treze minutos e seis segundos (13'06'') de tempo de prática. A maior parte do tempo foi devidamente destinado ao jogo, uma vez que este era o elemento principal da aula, para que os alunos tivessem a possibilidade de exercitar durante mais tempo. Ao observar os alunos, retira-se que há um progresso claro da execução dos gestos técnicos e do enquadramento perante a bola, consoante se avança no tempo de jogo, o que nos leva a concluir que os alunos necessitavam de tempo de exercitação para que pudessem melhorar as suas capacidades de jogabilidade. À semelhança das tarefas transatas, houve pouca intervenção por parte do professor para transmitir indicações aos alunos quanto às execuções, o que levou a que, por vezes, os alunos tivessem dificuldades na realização adequada dos gestos técnicos e enquadramento tático.

A parte final da aula consistiu numa breve preleção final, onde realizaria o balanço da aula e a preparação para a próxima aula. Para este momento estava destinado cinco minutos (5') no plano de aula, mas o professor usufrui apenas de um minuto e três segundos (1'03''), sendo trinta e três segundos (33'') de preleção final e trinta segundos (30'') de tempo morto.

A aula lecionada teve momentos que foi ao encontro ao que estava planeado, a nível temporal, e teve momentos em que se verificou algumas discrepâncias. O tempo planeado para o início da aula e para a tarefa de aquecimento não se revela suficiente para as necessidades da turma para estarem aptos para a aula e para realizarem o devido

aquecimento. Esta discrepância perante o planeado exige que o professor realize decisões de ajustamento na parte fundamental da sua aula, tirando assim tempo a algumas tarefas. No entanto, o jogo, que era a parte principal da aula, foi cumprido de acordo com o planeado, tendo apenas uma pequena diferença de pequenos segundos. A aula revela-se propícia à transmissão dos conteúdos programados, no entanto ressalva-se a importância de o professor interagir devidamente com os alunos para que consiga intervir junto deles e alterar os comportamentos, fazendo assim que o feedback tenha o efeito pretendido. No que toca à gestão, verifica-se que não há perdas de tempo consideráveis, que se estendam além do necessário para a dinamização da aula, no entanto, existe tempo morto que poderá ser evitado. Uma vez que este tempo não tem qualquer valor formativo para os alunos, deve-se procurar evitar tanto quanto possível a existência destes tempos na aula, procurando aproveitar para que haja uma maior intervenção junto dos alunos.

Tendo em conta o objetivo da aula, a consolidação, considero que a aula tenha ido ao encontro a este, uma vez que houve uma progressão lógica das tarefas que permitiu aos alunos de ter tempo de exercitação com o intuito de melhorar as suas capacidades.

A aula “1” é constituída por 1738 segundos na sua totalidade e contempla 117 segundos de preleção inicial, 208 segundos de instrução, 180 segundos de organização, 915 segundos de prática, 30 segundos de transição, 100 segundos de preleção final e 188 segundos de tempos “mortos”.

Unidades de intervenção e formas de organização didática da Aula 1

Unidades de intervenção	Organização didática
117'' (6,73%) Preleção Inicial	Alunos dispostos longitudinalmente nos bancos de madeira com o professor à frente deles
82'' (4,72%) Tempo “morto”	Movimentação dos alunos para o local onde se encontra o/a professor/a
118'' (6,79%) instrução	Alunos dispostos num dos campos centrais, junto à professora para ouvir a explicação da tarefa e professora de frente para a turma
41'' (2,36%) Tempo “morto”	Alunos dispostos num dos campos centrais, junto à professora para ouvir a explicação da tarefa e professora de frente para a turma

90'' (5,18%) Instrução	Alunos dispostos num dos campos centrais, junto à professora para ouvir a explicação da tarefa e professora de frente para a turma
180'' (10,36%) Organização	Alunos distribuídos pelos 4 campos de badminton, em grupos de 3 alunos a ocupar cada grupo metade do campo e professor fora dos limites do campo
450'' (25,90%) Prática – aquecimento específico para trabalhar o remate	Alunos distribuídos pelos 4 campos de badminton, em grupos de 3 alunos a ocupar cada grupo metade do campo e professor fora dos limites do campo
30'' (1,73%) Transição de tarefa	Alunos distribuídos pelos 4 campos de badminton, em grupos de 3 alunos a ocupar cada grupo metade do campo e professor fora dos limites do campo
465'' (26,75%) Prática – jogo 3x3 e 4x4	Alunos em grupos de 3 e de 4, dispostos em meio-campo de badminton e professor fora dos limites do campo
65'' (3,74%) Tempo “morto”	Movimentação dos alunos para o local onde se encontra o/a professor/a
100'' (5,75%) Preleção final	Alunos em meia-lua com o professor no meio e de frente para os alunos

Na aula 1 verifica-se que existem 7 unidades de intervenção e 6 organizações didáticas. No que toca às unidades de intervenção observa-se o uso de preleção inicial, instrução, organização, prática, transição, preleção final e tempos mortos. Quanto às organizações didáticas podemos observar “Alunos dispostos longitudinalmente nos bancos de madeira com o professor à frente deles”; “Movimentação dos alunos para o local onde se encontra o/a professor/a”; “Alunos dispostos num dos campos centrais, junto à professora para ouvir a explicação da tarefa e professora de frente para a turma”; “Alunos distribuídos pelos 4 campos de badminton, em grupos de 3 alunos a ocupar cada grupo metade do campo e professor fora dos limites do campo”; “Alunos em grupos de 3 e de 4, dispostos em meio-campo de badminton e professor fora dos limites do campo” e “Alunos em meia-lua com o professor no meio e de frente para os alunos”.

No que toca às unidades de intervenção, verifica-se um dispêndio de 117 segundos (6,73%) na preleção inicial, 208 segundos (11,97%) em instrução, 180 segundos (10,36%) de organização, 915'' (52,65%) de prática, esta que se divide em duas tarefas, sendo uma delas um exercício critério de remate que corresponde a 450 segundos (25,90%) e o outro uma situação de jogo de 3 contra 3 e 4 contra 4 que corresponde a 465 segundos (26,75%), 30 segundos (1,73%) na transição entre tarefas, 100 segundos (5,75%) de preleção final e 188 (10,82%) em tempos mortos na aula.

Além do já referido, podemos verificar que a professora usa durante muito tempo a mesma organização didática enquanto aplica as diversas unidades de intervenção. A própria distribuição dos alunos é similar entre tarefas diferentes o que leva a que haja pouca perda de tempo nas transições entre tarefas. No momento final da aula, a professora distribui os alunos de forma que seja mais fácil transmitir a mensagem que pretende.

Anexo 8 – Ficha de Observação 9ºA – Ginástica

	Início	Fim	Parcial	Total
Preleção Inicial	00:00	03:45	3'45''	3'45''
Instrução	04:55	05:55	60''	4'25''
	19:30	20:20	50''	
	42:45	45:20	2'35''	
Organização	03:45	04:55	1'10''	5'24
	09:26	11:40	2'14''	
	34:00	35:00	60''	
	41:45	42:45	60''	
Prática	05:55	09:18	3'23''	54'17''
	11:40	13:25	1'45''	
	13:36	19:30	5'54''	
	20:20	26:56	6'36''	
	27:14	34:00	6'46''	
	45:30	62:03	16'33''	
	66:20	79:40	13'20''	
Transição	35:00	41:45	6'45''	11'02''
	62:03	66:20	4'17''	
Preleção Final	80:00	81:00	60''	60''
Interrupções	13:25	13:36	11''	29''
	26:56	27:14	18''	
Tempos “mortos”	09:18	09:26	08''	38''
	45:20	45:30	10''	
	79:40	80:00	20''	
				81'

Feedback

	Sim	Não
Cria mudanças no comportamento?	X	
É compreendido pelos alunos?	X	
É transmitido nos momentos adequados?	X	
Tem o efeito pretendido?	X	
Fecha o ciclo de feedback?		X

Objetivos da aula

	Sim	Não
Cumprir com os objetivos estipulados para a aula?	X	

Observações:

A contagem do tempo de aula iniciou apenas quando o professor começou a interagir com os alunos, na preleção inicial. A aula decorre no horário compreendido entre as 10h15 e as 11h45, tendo previsto 90 minutos de aula. No entanto verificou-se que o início real da aula foi às 10h20 e o seu término real foi às 11h41, havendo uma discrepância de cerca 9 minutos entre o tempo real da aula e o tempo previsto de aula.

A aula consistiu numa aula de avaliação sumativa da unidade didática de ginástica e tinha a duração de 90 minutos, dois blocos. Na presente aula, além da ginástica, o professor abordou o atletismo no espaço exterior, consoante findou a avaliação dos alunos na ginástica. Também no atletismo, realizou salto em comprimento.

Nesta aula foi abordado a ginástica de aparelhos – salto ao eixo e salto entre mãos - o que levava a que, inevitavelmente, houvesse algum tempo de espera entre as execuções dos alunos, visto que apenas um aluno de cada vez podia utilizar o aparelho. Ainda assim, no geral, houve um bom tempo de empenho motor dos alunos e um bom envolvimento do professor. Relativamente ao atletismo, também se verificou um bom aproveitamento do tempo, uma vez que os alunos conseguiram fazer várias repetições dos saltos. No entanto, verificou-se alguma demora no início da referida tarefa. À semelhança da ginástica, os alunos, no salto em comprimento, tinham de aguardar pela sua vez, mas importa referir que enquanto um grupo realizava o salto em comprimento, os restantes estavam na tarefa de basquetebol a realizar jogo de 5x5.

Análise da Aula:

Desde o início da intervenção do professor com os alunos até ao término da aula, cronometrou-se oitenta e um minutos (81') de aula. Sendo que era uma aula de noventa minutos (90'), verifica-se um dispêndio de nove minutos e trinta segundos (9') de aula. Este dispêndio verifica-se pelo tempo que os alunos demoraram a chegar à aula e por o professor ter acabado a aula cerca de quatro minutos (4') antes do horário previsto.

Do tempo disponível para a aula, noventa minutos (90'), verifica-se uma utilização de oitenta e um minutos (81') que são utilizados em preleção inicial, organização, instrução, tempo de prática, transições e tempos mortos. Verificou-se que, nesta aula, o tempo foi utilizado da seguinte forma: três minutos e quarenta e cinco segundos (3'45'') na preleção inicial; quatro minutos e vinte e cinco segundos (4'25'') de instrução das tarefas; cinco minutos e vinte e quatro segundos (5'24'') de organização; cinquenta e quatro minutos e dezassete segundos (54'17'') de tempo de prática; onze minutos e dois segundos (11'02'')

de transição entre as tarefas; sessenta segundos (60'') de preleção final; vinte e nove segundos (29'') de interrupções e trinta e oito segundos (38'') de tempos “mortos”.

Tendo em conta o referido até então, verifica-se que houve um bom aproveitamento global da aula, uma vez que a maioria do tempo é utilizada para que os alunos estejam em prática ou que estejam em contacto com conteúdos que promovam a sua aprendizagem, sendo que a maior porção do tempo da aula é utilizada para que os alunos estejam em prática ou em contacto com os conteúdos programáticos, ou seja, que estejam em posição de aprender pois estão a receber conhecimentos. No entanto, verifica-se que existe uma grande porção do tempo disponível da aula a ser aplicado na transição entre espaços de aula, uma vez que o professor leciona a primeira parte da aula no interior do pavilhão lecionando a ginástica de aparelhos, enquanto na segunda parte da aula o professor lecionou atletismo nos campos exteriores, o que levou a que houvesse algum dispêndio de tempo na transição entre espaços. Ao nível da organização, verifica-se que não existe um dispêndio de tempo acentuado, tendo existido a organização normal dos alunos e do material para a execução das tarefas que estavam propostas. No que toca à preleção inicial, preleção final e instrução, o professor consegue ser bastante breve e claro na transmissão da mensagem aos alunos o que permite que os alunos compreendam o que se espera que realizem e evitando despender demasiado tempo neste parâmetro da aula para que os alunos tivessem mais tempo de prática. No entanto, esta comunicação com os alunos é importante para que os alunos conheçam aquilo que devem realizar na aula e para que estejam conscientes da tarefa que vão realizar, sendo também um momento em que os alunos estão em contacto com os conteúdos a lecionar, principalmente na preleção inicial e na instrução da tarefa, uma vez que é onde é explicado as componentes críticas, o que se espera da realização dos alunos e como estes devem proceder para a realização da tarefa. Na presente aula verifica-se também que o professor, quando necessário, interrompe a tarefa para que corrigir a turma e para reorganizar os alunos quando estes devem mudar de tarefa. Quanto aos tempos mortos, estes não ocupam demasiado tempo da aula, estando associados à colocação e paragem da música, ou aguardar que os alunos façam silêncio antes de interagir com os mesmos.

A aula inicia com a preleção inicial do professor estagiário, com o intuito de situar os alunos quanto às tarefas a realizar, explicando claramente os objetivos da aula e como seria a dinâmica da aula, tendo lembrado também os conteúdos lecionados até então. Além disso, o professor realiza um breve questionamento aos alunos relativamente a algumas componentes críticas a ter em atenção para a devida realização dos saltos. Tendo em conta

o plano de aula, o professor tinha perspectivado dez minutos (10') para a chegada dos alunos, organização inicial da turma para a chamada e preleção inicial e tinha planeado cinco minutos (5') para o aquecimento, totalizando quinze minutos (15') para a parte inicial da aula. Observou-se que na parte inicial da aula o tempo despendido foi de nove minutos e dezoito segundos (9'18''), dos quais três minutos e quarenta e cinco segundos (3'45'') foram alocados à preleção inicial, um minuto e dez segundos (1'10'') corresponderam à organização, sessenta segundos (60'') de instrução e três minutos e vinte e três segundos (3'23'') de prática. Tendo em conta a demora de cinco minutos até iniciar a aula em si, verifica-se que o tempo destinado à parte inicial da aula está dentro do previsto, mas dá menos tempo de prática do que aquele que estava planeado

A primeira tarefa da parte fundamental estava planeada para vinte minutos (20'), tendo-se verificado a utilização de apenas dez minutos e quatro segundos (10'04''), sendo que deste tempo, dois minutos e catorze segundos (2'14'') foram alocados à organização da tarefa, sete minutos e trinta e nove segundos (7'39'') foram destinados à prática dos alunos e onze segundos (11'') foram utilizados em interrupções. Nesta tarefa não houve instrução, uma vez que esta tinha sido previamente realizada juntamente com a organização da turma. O tempo destinado à execução da tarefa dos alunos foi significativamente maior do que a outros parâmetros da aula, o que permitiu que os alunos estivessem devidamente envolvidos com a tarefa e conseguissem ter bastante tempo de prática para melhorarem as suas execuções, tendo assim tempo de corrigir os erros tendo em conta as correções do professor.

Para a segunda tarefa da parte fundamental, o professor, no plano de aula, preconiza também vinte minutos (20') para a realização da tarefa. No entanto verifica-se que utiliza apenas catorze minutos e trinta segundos (14'30'') que são distribuídos em cinquenta segundos (50'') para a instrução da tarefa, treze minutos e vinte e dois segundos (13'22'') de tempo de prática, dezoito segundos (18'') de interrupções e sessenta segundos (60'') de organização, esta última destinada à arrumação de algum material da aula. Existe uma discrepância entre o tempo planeado e o tempo realmente utilizado, tendo sido usado menos tempo do que o previsto. Ainda assim, considero que os alunos tiveram a oportunidade de ter bastante tempo de prática, uma vez que houve uma boa organização e os alunos conseguiram realizar várias repetições, procurando incrementar o nível de execução dos alunos. À semelhança da tarefa anterior, os alunos além de terem bastante tempo de prática, também conseguiram ir melhorando as suas execuções tendo em conta o feedback que

recebiam do professor. Estas melhorias são o retrato de um feedback claro e constante que foi transmitido pelo professor.

A terceira tarefa da parte fundamental da aula contemplava trinta minutos (30'), sendo esta já realizada no campo exterior, alocando quinze minutos (15') a cada estação, devendo os alunos trocar consoante o tempo acabava. Na realidade, para esta parte da aula utilizou quarenta e nove minutos e quarenta segundos (49'40''), sendo estes onze minutos e dois segundos (11'02'') dedicado a transições – seis minutos e quarenta e cinco segundos (6'45'') para a deslocação para os campos exteriores para abordar atletismo e quatro minutos e dezassete segundos (4'17'') para a troca entre estações -, sessenta segundos (60'') utilizados na organização dos alunos, dois minutos e trinta e cinco segundos (2'35'') para a instrução das tarefas a realizar e a dinâmica de rotação dos grupos, dez segundos de tempo morto (10'') e vinte e nove minutos e cinquenta e três segundos (29'33'') de tempo de prática, sendo que neste há uma ligeira diferença entre grupos, havendo dezasseis minutos e trinta e três segundos (16'33'') para o primeiro grupo no salto em comprimento e treze minutos e vinte segundos (13'20'') para o segundo grupo. Nesta tarefa verifica-se que o tempo de transição foi um pouco avultado, principalmente na rotação entre os grupos das duas estações utilizadas. Apenas aponta-se que, ao longo da consecução do salto e comprimento e do basquetebol, não houve transmissão de feedback ao basquetebol, estando o professor apenas focado no salto em comprimento.

Na parte final da aula o professor tinha planeado cinco minutos (5') para a preleção final e verifica-se que utiliza apenas um minuto na preleção final junto dos alunos.

Verifica-se que esta aula não foi totalmente ao encontro aos tempos planeados, verificando-se uma discrepância na aula real e havendo decisões de ajustamento ao longo da aula neste sentido, no entanto estas foram tomadas para que os alunos tivessem mais tempo de prática nas estações em que manifestavam mais dificuldades, mas também naquelas em que o professor tinha ainda de recolher dados referentes à avaliação sumativa. Tendo em conta que a aula consistia numa aula de avaliação sumativa, considero que houve o devido aproveitamento da aula visto que os alunos tiveram bastante tempo de empenho motor e conseguiram melhorar as suas execuções. Sendo que nas aulas de ginástica de aparelhos, inevitavelmente, existe algum tempo de espera entre execuções, mas ainda assim os alunos fizeram bastantes repetições o que permitiu que melhorassem progressivamente as suas execuções. A aula revelou-se bem conduzida para que os alunos tivessem mais sucesso.

Apesar do tempo despendido na transição de espaços, os alunos tiveram bastante tempo de empenho motor.

A aula revelou-se propícia à transmissão de conhecimentos, verificando-se uma grande envolvimento do professor junto da turma, principalmente na ginástica e salto em comprimento, procurando transmitir feedback tanto quanto possível e interagir com os alunos, mostrando-se muito presente na aula e, simultaneamente, motivava os alunos para realizarem corretamente o que era solicitado. Na generalidade, os alunos iam procurando melhorar as suas execuções, verificando-se alterações no comportamento dos alunos, e, por consequência, que o feedback tinha o efeito pretendido nos alunos. Além disso, verificou-se que não havia o fecho do feedback, o que leva a que não controlasse o envolvimento dos alunos na tarefa após receberem feedback. No que toca à gestão, verifica-se que não há perdas de tempo consideráveis, que se estendam além do necessário para a dinamização da aula, tendo havido uma boa gestão dos alunos para organizar rapidamente os materiais a utilizar na aula.

Tendo em conta os objetivos da aula, considero que a aula tenha ido ao encontro a estes, uma vez que houve uma progressão lógica das tarefas que permitiu aos alunos de ter tempo de exercitação com o intuito de melhorar as suas capacidades.

Anexo 9 – Ficha de Observação 9ºB – Voleibol

	Início	Fim	Parcial	Total
Preleção Inicial	00:00	01:20	1'20''	1'20''
Instrução				0
Organização	01:21	03:40	2'19''	7'57''
	08:37	12:50	4'53''	
	33:30	34:15	0'45''	
Prática	03:52	04:53	1'01''	19'33''
	06:52	07:48	0'56''	
	12:51	15:20	2'29''	
	15:51	17:45	1'54''	
	18:10	20:30	2'20''	
	20:48	24:18	3'30''	
	24:38	27:42	3'04''	
	28:05	30:40	2'35''	
	31:33	33:20	1'47''	
Transição	15:20	15:51	0'31''	2'50''
	17:45	18:10	0'25''	
	20:30	20:48	0'18''	
	24:18	24:38	0'20''	
	27:42	28:05	0'23''	
	30:40	31:33	0'53''	
Preleção Final	34:15	35:30	1'15''	1'15''
Interrupções	06:21	06:41	0'20''	0'20''
Tempos “mortos”	03:40	03:52	0'11''	2'06''
	04:53	06:20	0'27''	
	06:41	06:52	0'11''	
	07:48	08:57	1'09''	
	33:20	33:30	0'10''	
				35'21''

Feedback

	Sim	Não
Cria mudanças no comportamento?	X	
É compreendido pelos alunos?	X	
É transmitido nos momentos adequados?	X	
Tem o efeito pretendido?		X
Fecha o ciclo de feedback?		X

Objetivos da aula

	Sim	Não
Cumprir com os objetivos estipulados para a aula?	X	

Observações:

A contagem do tempo de aula iniciou apenas quando a professora começou a interagir com os alunos. A aula deveria iniciar às 16h10, no entanto, os alunos apenas chegaram às 16h15 e a interação da professora iniciou apenas às 16h19, sendo neste momento que iniciou a cronometração da aula. Portanto, nesta aula, perde-se 9 minutos de aula entre o início da aula previsto e o início da aula em si.

A aula consistiu numa aula de avaliação sumativa da unidade didática de voleibol e tinha a duração de 45 minutos, um bloco.

Análise da Aula

Desde o início da interação da professora com os alunos até ao término da aula, cronometrou-se trinta e cinco (35) e trinta (30) segundos. Sendo que a aula é de quarenta e cinco (45) minutos, verifica-se um atraso de nove (9) minutos e trinta (30) segundos no início da aula. Este tempo acontece devido à chegada dos alunos ao pavilhão, pousarem os seus pertences nos sítios adequados e dirigirem-se para o espaço da aula e o preenchimento das presenças por parte da professora.

Do tempo previsto da aula, quarenta e três (43) minutos segundo o plano de aula, verifica-se um aproveitamento de cerca de trinta e cinco (35) minutos que se distribuem entre preleção inicial, organização, tempo de prática, transições, interrupções, preleção final e tempos mortos. Verificou-se que, nesta aula, o tempo útil da aula foi utilizado da seguinte forma: um minuto e vinte segundos (1'20'') para a preleção inicial; zero minutos de instrução (0'); sete minutos e cinquenta e sete segundos (7'57'') na organização dos alunos; dezanove minutos e trinta e três segundos (19'33'') de tempo de prática; vinte segundos (0'20'') de interrupções; um minuto e quinze segundos (1'15'') de preleção final e dois minutos e seis segundos (2'06'') de tempos “mortos”.

Tendo em conta o referido em cima, verifica-se que existe um bom aproveitamento geral do tempo de aula, uma vez que a maioria do tempo disponível é utilizado para que os alunos estejam em prática e para que consigam ter mais tempo para exercitação. No entanto, verifica-se também um avultado dispêndio de tempo em questões organizativas, em transições e em tempos “mortos” de aula, estes últimos que se verificam como tempos sem qualquer valor formativo para os alunos, pelo que se deve evitar tanto quanto possível que este tempo seja demasiado elevado.

A aula inicia com uma breve preleção inicial da professora estagiária, com o intuito de situar os alunos quanto às tarefas a realizar e o que se pretende que eles desempenhem. Neste momento, referiu de imediato quais as tarefas a serem dinamizadas na aula, o que levou a que posteriormente não realizasse a instrução das tarefas. Tendo em conta o plano de aula, a professora perspetiva gastar sete minutos (7') da aula na parte inicial da aula, contabilizando a chegada dos alunos, a chamada e a preleção inicial. No entanto, na realidade houve um dispêndio total de dez minutos e vinte segundos (10'20'') neste momento inicial da aula.

De seguida, no aquecimento, há uma previsão de disponibilizar também sete minutos (7') para este momento. Efetivamente usa aproximadamente o tempo previsto, fazendo uso de seis minutos e vinte e três segundos (6'23'') para a parte da aula referida. Mas quando analisamos a utilização deste tempo ao pormenor verifica-se que o tempo de aproveitamento motor não é a predominante na distribuição pelo tempo determinado. Apenas um minuto e cinquenta e sete segundos (1'57'') são atribuídos à prática da tarefa. O resto da porção do tempo aplica-se a organização, tempos mortos e interrupção, utilizando-se dois minutos e dezanove segundos (2'19''), um minuto e quarenta e sete segundos (1'47'') e vinte segundos (20''), respetivamente. De ressaltar que este momento de interrupção foi realizado com o intuito de transmitir feedback à turma, uma vez que se verificava um jogo anárquico e aquém do objetivo traçado. Assim, a interrupção foi com o intuito de explicar novamente a tarefa e impor limitações para que os alunos tivessem mais noção do espaço e jogassem no espaço que lhes era delimitado. Após esta interrupção os alunos passaram de ter uma taxa de sucesso na tarefa muito baixa para conseguirem dar mais dinâmica à tarefa e realizá-la com fluidez. Posto isto, esta interrupção manifestou-se pertinente, visto que criou mudanças nos comportamentos dos alunos, foi um momento em que transmitiu feedback à turma e este foi compreendido pelos alunos, sendo por isso bastante vantajoso para os alunos na consecução das tarefas.

No que toca à parte fundamental da aula, a professora planeou vinte e seis minutos (26') para esta parte da aula. Sendo que era o momento em que iria recolher dados dos seus alunos para finalizar a avaliação sumativa, houve a intenção de que os alunos tivessem mais tempo de prática, com o intuito de que tivessem a oportunidade de exercitar mais tempo e para que a própria professora tivesse mais tempo para recolher dados referentes às capacidades dos alunos. Verificou-se que foram utilizados para esta tarefa vinte e três minutos e dezanove segundos (23'19''), sendo que a grande maioria do tempo foi destinada

ao jogo de voleibol, dezassete minutos e trinta e seis segundos (17'36'') de prática. Dentro do tempo da tarefa, houve ainda dispêndio de tempo na organização e transições, gastando-se três minutos e cinquenta e três segundos (3'53'') e dois minutos e cinquenta segundos (2'50''). A organização tem uma porção considerável do tempo disponível por ser a última aula de voleibol e a professora ter dado a possibilidade de os alunos escolherem as suas equipas por ser a última aula da unidade didática de voleibol. Por sua vez, o tempo gasto na transição é um elevado uma vez que os alunos estavam a jogar em situação de 6x6, o que obrigava a ter duas equipas em situação de jogo e duas equipas de fora. O jogo realizava-se até aos cinco pontos, pelo que uma das equipas de fora deveria trocar rapidamente com a equipa perdedora. As trocas entre equipas foram relativamente rápidas, mas acumularam ainda uma pequena porção do tempo previsto para a parte fundamental. A professora ao definir o limite de pontos para a troca de equipas, faz com que nem todos os alunos tenham o mesmo tempo de prática, uma vez que havia jogos que se revelavam mais disputados do que outros. Deste modo, alguns alunos que necessitavam de tempo de prática para poderem exercitar tiveram um pouco menos tempo de jogo.

Ao longo de toda a parte fundamental, a professora foi procurando dar feedback para auxiliar os alunos e transmitir as informações necessárias para um jogo mais fluido, no entanto, ao longo do jogo verificou-se que o feedback nem sempre era compreendido pelos alunos e, conseqüentemente, não criava mudanças no comportamento dos alunos, pelo que não tinha o efeito pretendido, embora fosse transmitido no momento adequado. Verificou-se também que não havia o fecho do feedback, o que leva os alunos a não terem noção se corrigiram o erro ou não.

Por fim, a parte final da aula cingiu-se à nova organização dos alunos e a uma pequena preleção final, tendo-se despendido dez segundos (10'') em tempo morto entre o fim da tarefa e a organização da turma, quarenta e cinco segundos (45'') de organização e um minuto e quinze (1'15'') de preleção final.

A aula lecionada foi ao encontro aos objetivos planeados, não se tendo verificado grandes discrepâncias entre o tempo planeado e o tempo utilizado, exceto no tempo planeado para o início da interação com os alunos. No entanto, e aula futuras, os aspetos organizativos e os tempos mortos devem ser a algo a ter em maior consideração para que os alunos tenham a possibilidade de ter mais tempo de prática e possam exercitar, tendo assim a oportunidade de corrigir alguns dos seus erros de acordo com o feedback que é transmitido e para que consigam melhorar as suas capacidades. Algumas questões organizativas podem ser

resolvidas no início da aula e previnem perdas de tempo na transição da fase inicial da aula para a fase fundamental, podendo ser esse tempo utilizado para que o professor possa ter mais tempo de interação com os alunos e transmitir mais conhecimentos aos seus alunos. No que toca aos tempos mortos, como referido em cima, são tempos sem qualquer valor pedagógico para os alunos, pelo que se deve procurar evitar tanto quanto possível que estes ocorram. A maior parte das vezes, principalmente na aula aqui analisada, os tempos mortos advém de comportamentos desviantes dos alunos o que perturba o normal funcionamento da aula, pelo que, caso seja possível, deve-se procurar controlar melhor os comportamentos dos alunos para evitar que estes prejudiquem a aula e comprometam as aprendizagens dos colegas que estão interessados nos conteúdos que são lecionados.

A aula “2” tem a duração de 2245 segundos que se distribui em 38 segundos de preleção inicial, 100 segundos de instrução, 234 segundos de organização, 1570 segundos de prática, 61 segundos de transição, 33 segundos de preleção final, 21 segundos de interrupções e 188 segundos de tempos “mortos”.

Unidades de intervenção e formas de organização didática da Aula 2

Unidades de intervenção	Organização didática
38'' (1,69%) Preleção Inicial	Alunos dispostos longitudinalmente nos bancos de madeira com o professor à frente deles
18'' (0,80%) Tempo “morto”	Alunos dispostos longitudinalmente nos bancos de madeira com o professor à frente deles
66'' (2,94%) Organização	Alunos em duplas, estando um elemento de cada lado de meio-campo de badminton e professor por fora dos campos
50'' (2,23%) Instrução	Alunos em duplas, estando um elemento de cada lado de meio-campo de badminton e professor por fora dos campos
28'' (1,25%) Organização	Alunos em duplas, estando um elemento de cada lado de meio-campo de badminton e professor por fora dos campos
261'' (11,23%) Prática – aquecimento específico para trabalhar o serviço	Alunos em duplas, estando um elemento de cada lado de meio-campo de badminton e professor por fora dos campos
20'' (0,89%) Interrupção	Alunos em duplas, estando um elemento de cada lado de meio-

	campo de badminton e professor por fora dos campos
120'' (5,35%) Prática – continuação do aquecimento específico	Alunos em duplas, estando um elemento de cada lado de meio-campo de badminton e professor por fora dos campos
40'' (1,78%) Tempo “morto”	Alunos em duplas, estando um elemento de cada lado de meio-campo de badminton e professor por fora dos campos
61'' (2,72%) Organização	Alunos em grupos de 3, dispostos em meio-campo de badminton e professor fora dos limites do campo
50'' (2,23%) Instrução	Alunos em grupos de 3, dispostos em meio-campo de badminton e professor fora dos limites do campo
31'' (1,38%) Tempo “morto”	Alunos em grupos de 3, dispostos em meio-campo de badminton e professor fora dos limites do campo
130'' (5,79%) Prática – jogo 3x3	Alunos em grupos de 3, dispostos em meio-campo de badminton e professor fora dos limites do campo
77'' (3,43%) Tempo “morto”	Alunos em grupos de 3, dispostos em meio-campo de badminton e professor fora dos limites do campo
111'' (4,94%) Prática – jogo 3x3	Alunos em grupos de 3, dispostos em meio-campo de badminton e professor fora dos limites do campo
61'' (2,72%) Transição – mudanças de campo	Mudanças de campo, mantendo os grupos
104'' (4,63%) Prática – jogo 3x3	Alunos em grupos de 3, dispostos em meio-campo de badminton e professor fora dos limites do campo
79'' (3,52%) Organização	Alunos em equipes de 6 elementos no campo formal de voleibol e professor na zona lateral do campo
22'' (0,98%) Tempo “morto”	Alunos em equipes de 6 elementos no campo formal de voleibol e professor na zona lateral do campo
786'' (35,01%) Prática – jogo 6x6	Alunos em equipes de 6 elementos no campo formal de voleibol e professor na zona lateral do campo
30'' (1,34%) Tempo “morto”	Movimentação dos alunos para o local onde se encontra o/a professor/a
58'' (2,58%) Prática - alongamentos	Alunos em meia-lua com o professor no meio e de frente para os alunos
33'' (1,47%) Preleção final	Alunos em meia-lua com o professor no meio e de frente para os alunos

Na aula 2 podemos observar 8 unidades de intervenção e 7 organizações didáticas. No que toca às unidades de intervenção observa-se o uso de preleção inicial, instrução, organização, prática, transição, interrupção, preleção final e tempos mortos. Quanto às organizações didáticas podemos observar “Alunos dispostos longitudinalmente nos bancos de madeira com o professor à frente deles”; “Alunos em duplas, estando um elemento de cada lado de meio-campo de badminton e professor por fora dos campos”; “Alunos em grupos de 3, dispostos em meio-campo de badminton e professor fora dos limites do campo”; “Mudanças de campo, mantendo os grupos”; “Alunos em equipas de 6 elementos no campo formal de voleibol e professor na zona lateral do campo”; “Movimentação dos alunos para o local onde se encontra o/a professor/a”; “Alunos em meia-lua com o professor no meio e de frente para os alunos”.

No que toca às unidades de intervenção verifica-se um dispêndio de 38 segundos (1,69%) na preleção inicial, 100 segundos (4,45%) de instrução que se divide em dois momentos de 50 segundos (aproximadamente 2,23%) em cada momento, 234 segundos (10,42%) em organização que se distribui pelas 3 tarefas propostas para aula, sendo 94 segundos (4,19%) na primeira tarefa, 61 segundos (2,72%) na segunda tarefa e 79 segundos (3,52%) na terceira tarefa, 1570 segundos (69,93%) de prática que se distribui em 381 segundos (16,58%) na tarefa de aquecimento; 345 segundos (15,36%) na tarefa de 3 contra 3 e 786 segundos (35,01%) na tarefa de 6 contra 6, 61 segundos (2,72%) em transição entre tarefas, 20 segundos (0,89%) de interrupção que se verifica na tarefa de aquecimento, 33 segundos (1,47%) de preleção final e 188 segundos (8,37%) de tempos mortos que vão surgindo ao longo da aula.

Também nesta aula podemos ver que o professor utiliza durante bastante tempo a mesma organização didática, não havendo, portanto, uma perda de tempo acentuada em tarefas de organização dos alunos para os exercícios. No momento final da aula observa-se também uma distribuição dos alunos de forma que permite o professor ter um contacto mais próximo dos alunos.

Anexo 10 – Ficha de Observação 9ºB – Ginástica

	Início	Fim	Parcial	Total
Preleção Inicial	00:00	02:50	2'50''	2'50''
Instrução	03:30	04:25	55''	4'50''
	09:10	09:52	42''	
	33:20	35:10	1'50''	
	37:32	38:55	1'23''	
Organização	02:50	03:30	40''	12'42''
	08:30	09:10	40''	
	11:58	16:10	4'12''	
	32:42	33:20	38''	
	35:10	37:32	2'22''	
	63:55	68:05	4'10''	
Prática	04:38	08:30	3'52''	48'13''
	10:03	11:58	1'55''	
	16:26	23:20	6'54''	
	23:55	32:42	8'47''	
	38:55	42:50	3'55''	
	43:30	63:55	20'25''	
	68:05	70:30	2'25''	
Transição	23:20	23:55	35''	35''
Preleção Final	-	-	-	-
Interrupções	42:50	43:30	40''	40''
Tempos “mortos”	04:25	04:38	13''	40''
	09:52	10:03	11''	
	16:10	16:26	16''	
				70'30''

Feedback

	Sim	Não
Cria mudanças no comportamento?	X	
É compreendido pelos alunos?	X	
É transmitido nos momentos adequados?	X	
Tem o efeito pretendido?	X	
Fecha o ciclo de feedback?		X

Objetivos da aula

	Sim	Não
Cumprir com os objetivos estipulados para a aula?	X	

Observações:

A contagem do tempo de aula iniciou apenas quando o professor começou a interagir com os alunos, na preleção inicial. A aula decorre no horário compreendido entre as 15h25 e as 16h55, tendo previsto 90 minutos de aula. No entanto verificou-se que o início real da aula foi às 15h33 e o seu término real foi às 16h44, havendo uma discrepância de cerca 19 minutos entre o tempo real da aula e o tempo previsto de aula.

A aula consistiu numa aula de avaliação sumativa da unidade didática de ginástica e tinha a duração de 90 minutos, dois blocos.

Nesta aula foi abordado a ginástica de aparelhos – saltos no minitrampolim, salto ao eixo e salto entre mãos - o que levava a que, inevitavelmente, houvesse algum tempo de espera entre as execuções dos alunos. Ainda assim, no geral, houve um bom tempo de empenho motor dos alunos.

Análise da Aula:

Desde o início da intervenção da professora com os alunos até ao término da aula, cronometrou-se setenta minutos e trinta segundos (70'30'') de aula. Sendo que era uma aula de noventa minutos (90'), verifica-se um dispêndio de dezanove minutos e trinta segundos (19'30) de aula. Este dispêndio verifica-se porque a professora termina a aula onze minutos mais cedo que o horário da aula. Existe um grande desfase da aula, o que tira tempo de prática aos alunos, tempo este que poderia ter sido aproveitado de outra forma.

Do tempo disponível para a aula, noventa minutos (90'), verifica-se uma utilização de setenta minutos e trinta segundos (70'30'') que são utilizados em preleção inicial, organização, instrução, tempo de prática, transições e tempos mortos. Na presente aula não houve preleção final com os alunos. Verificou-se que, nesta aula, o tempo foi utilizado da seguinte forma: dois minutos e cinquenta segundos (2'50'') na preleção inicial; quatro minutos e cinquenta segundos (4'50'') de instrução das tarefas; doze minutos e quarenta e dois segundos (12'42'') de organização; quarenta e oito minutos e treze segundos (48'13'') de tempo de prática; trinta e cinco segundos (35'') de transição entre as tarefas; quarenta segundos (40'') de interrupções e quarenta segundos (40'') de tempos “mortos”.

Tendo em conta o referido até então, verifica-se que houve um bom aproveitamento global da aula, uma vez que a maioria do tempo é utilizada para que os alunos estejam em prática ou que estejam em contacto com conteúdos que promovam a sua aprendizagem. No entanto, tendo em conta que finda a aula mais de dez minutos mais cedo que o previsto, deve

procurar não perder tanto tempo a inicializar a aula, impondo assim uma outra organização para que os alunos cheguem mais tempo à aula e não percam tanto tempo. Nesta sessão o término da aula mais cedo deveu-se à aplicação de questionários à turma no âmbito do desenvolvimento do Tema-Problema. Verifica-se a segunda maior porção do tempo de aula destina-se ao parâmetro de organização, uma vez que se trata de uma turma grande e que nem sempre colabora com as indicações da professora, revelando demasiada energia o que prejudica o normal funcionamento da aula e o que leva a que haja um maior dispêndio de tempo do que aquele que está previsto. O maior dispêndio de tempo na organização diz respeito à troca de material e à organização dos alunos para a tarefa. No entanto, mesmo com algum dispêndio de tempo em organização verificou-se um bom aproveitamento da turma nas tarefas propostas, tendo, a maioria dos alunos, bastante tempo de empenho motor e de contacto com os conteúdos que estejam relacionados com a aprendizagem dos alunos. Nesta aula, os tempos mortos estão associados à colocação de música para acompanhar a realização das tarefas.

A aula inicia com a preleção inicial da professora estagiária, com o intuito de situar os alunos quanto às tarefas a realizar, explicando claramente os objetivos da aula e como seria a dinâmica da aula, tendo relembrado também os conteúdos lecionados até então. Tendo em conta o plano de aula, a professora tinha perspectivado cinco minutos (7') para a chegada dos alunos, organização inicial da turma para a chamada e preleção inicial e tinha planeado dez minutos (10') para o aquecimento. Observou-se que na parte inicial da aula o tempo despendido foi de onze minutos e cinquenta e oito segundos (11'58''), dos quais dois minutos e cinquenta segundos (2'50'') foram alocados à preleção inicial, cinquenta e cinco segundos (55'') corresponderam à instrução, quarenta segundos (40'') de organização e cinco minutos e quarenta e sete segundos (5'47'') de prática. Verificou-se que utilizou menos tempo do que aquele que estava previsto, podendo ter sido feita essa decisão de ajustamento tendo em conta o atraso verificado pelos alunos.

A primeira tarefa da parte fundamental estava planeada para dezanove minutos e quarenta e oito segundos (19'48''), no entanto verificou-se que utilizou apenas vinte minutos e um segundo (20'01''). Deste período, verificou-se que quatro minutos e doze segundos (4'12'') foi o tempo alocado à organização da tarefa, quinze minutos e um segundo (15'01'') foi o tempo de prática e trinta e cinco segundos (35'') de transição.

Para a segunda tarefa da parte fundamental, a professora, no plano de aula, preconiza quarenta minutos (40'), sendo que prevê cinco minutos (5') de organização do material no

início da tarefa e cinco minutos (5') para a arrumação do material no final da tarefa, tendo então trinta minutos (30') alocados à prática. No entanto verifica-se que utiliza apenas trinta e seis minutos e cinquenta e cinco segundos (36'55'') que são distribuídos em três minutos (3') para a organização inicial da tarefa e utiliza ainda um minuto e cinquenta segundos (1'50'') de instrução, tendo ido ao encontro ao que tinha planeado. No que toca ao tempo de prática, este foi um pouco menor do que o tempo que tinha programado, usando vinte e sete minutos e quinze segundos (27'15'') para que os alunos estivessem em prática e pudessem exercitar os movimentos e tivessem mais sucesso na sua execução. A professora interrompeu ainda esta tarefa para intervir junto da turma e explicar-lhes melhor como é que deveriam realizar a rotação entre estações, uma vez que alguns alunos estavam com dificuldade ou não estavam a cumprir o que tinha sido transmitido aos alunos, mas também para transmitir algum feedback aos alunos para que estes tivessem mais sucesso na realização da tarefa, utilizando nesta interrupção quarenta segundos (40''). No final da tarefa, despendeu apenas quatro minutos e dez segundos (4'10'') na arrumação do material e organização dos alunos para a parte final da aula.

Na parte final da aula a professora tinha planeado dois minutos (2') para a preleção final e verifica-se que utiliza dois minutos e vinte e cinco segundos (2'25'') em alongamentos.

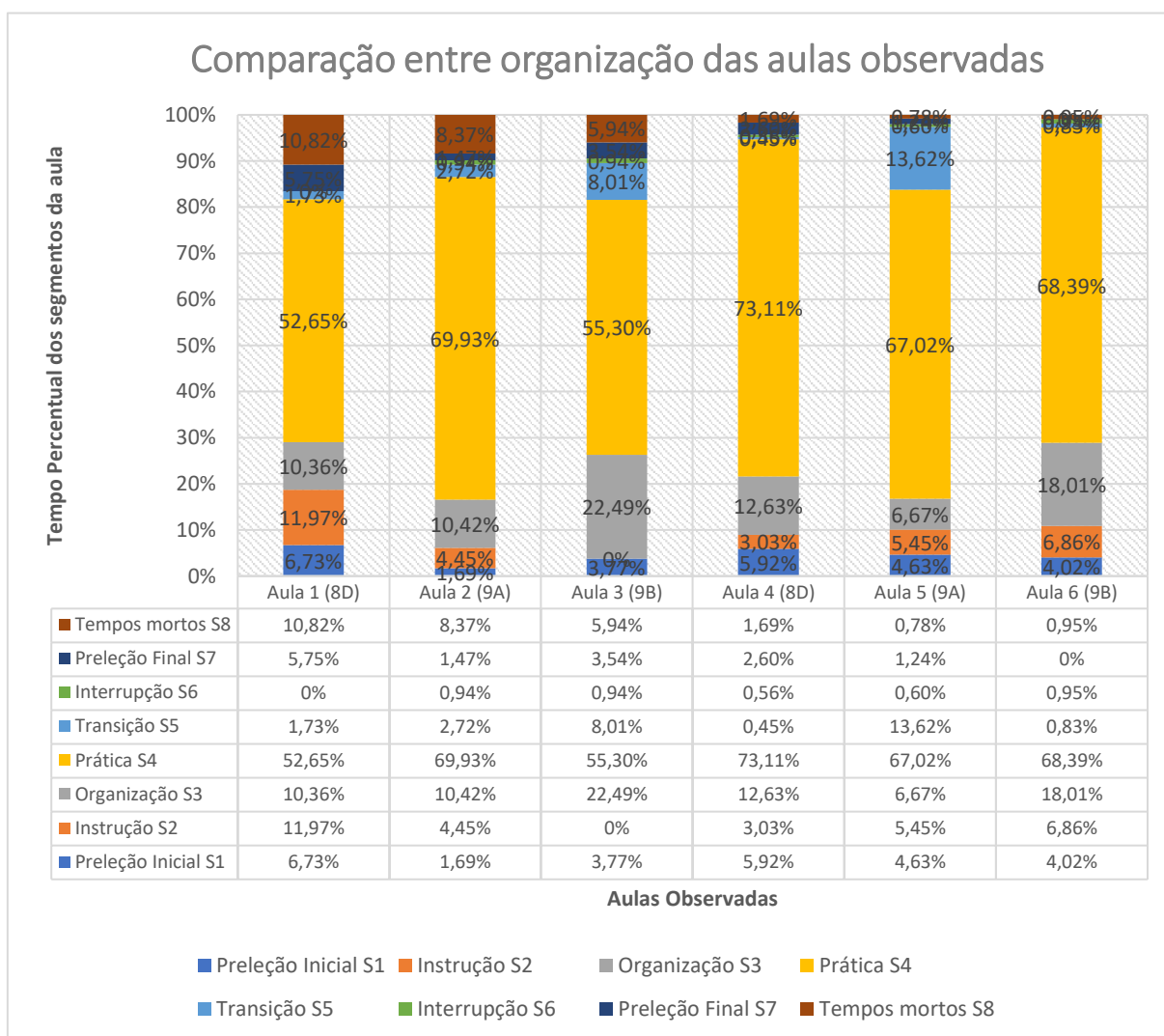
Verifica-se que esta aula não foi totalmente ao encontro aos tempos planeados, verificando-se uma discrepância na aula real e havendo decisões de ajustamento ao longo da aula, no entanto estas foram tomadas para que os alunos tivessem mais tempo de prática na ginástica e tivessem a oportunidade de melhorar as suas execuções, ainda para mais sendo uma aula de avaliação sumativa. Tendo em conta que a aula consistia numa aula de avaliação sumativa, considero que houve o devido aproveitamento da aula visto que os alunos tiveram bastante tempo de empenho motor e conseguiram melhorar as suas execuções. Sendo que nas aulas de ginástica de aparelhos, inevitavelmente, existe algum tempo de espera entre execuções, mas ainda assim os alunos fizeram bastantes repetições o que permitiu que melhorassem progressivamente as suas execuções. A aula revelou-se bem conduzida para que os alunos tivessem mais sucesso.

A aula revelou-se propícia à transmissão de conhecimentos, verificando-se uma grande envolvência da professora junto da turma, procurando transmitir feedback tanto quanto possível e interagir com os alunos, mostrando-se muito presente na aula e, simultaneamente, motivava os alunos para realizarem corretamente o que era solicitado. Na

generalidade, os alunos iam procurando melhorar as suas execuções, verificando-se alterações no comportamento dos alunos, e, por consequência, que o feedback tinha o efeito pretendido nos alunos. Além disso, verificou-se que não havia o fecho do feedback, o que leva a que não controlasse o envolvimento dos alunos na tarefa após receberem feedback. No que toca à gestão, verifica-se que não há perdas de tempo consideráveis, que se estendam além do necessário para a dinamização da aula, tendo havido uma boa gestão dos alunos para organizar rapidamente os materiais a utilizar na aula.

Tendo em conta os objetivos da aula, considero que a aula tenha ido ao encontro a estes, uma vez que houve uma progressão lógica das tarefas que permitiu aos alunos de ter tempo de exercitação com o intuito de melhorar as suas capacidades.

Anexo 11 – Comparação das 6 aulas observadas



Anexo 12 – Comparação da Organização Didática

<u>Voleibol</u>	Aula 1	Aula 2	Aula 3
Alunos dispostos longitudinalmente nos bancos de madeira com o professor à frente deles	1 segmento 117'' (6,73%)	2 segmentos 56'' (38'' + 18'') – 2,49%	2 segmentos 155'' (80'' + 75'') – 7,31%
Alunos dispostos num dos campos centrais, junto à professora para ouvir a explicação da tarefa e professora de frente para a turma	3 segmentos 241'' (82''+ 118''+ 41'') - 14,33%	0	0
Alunos em duplas, estando um elemento de cada lado de meio-campo de badminton e professor por fora dos campos;	0	7 segmentos 585'' (66'' + 50'' + 28'' + 261'' + 20'' + 120'' + 40'') - 25,67%	0
Alunos distribuídos pelos 4 campos de badminton, em grupos de 3 alunos a ocupar cada grupo metade do campo e professor fora dos limites do campo;	3 segmentos 660'' (180''+ 450'' + 30'') – 37,99%	0	0
Alunos em grupos de 3 e de 4, dispostos em meio-campo de badminton e professor fora dos limites do campo;	1 segmento 465'' (26,75%)	7 segmentos 564'' (61'' + 50'' + 31'' + 130'' + 77'' + 111'' + 104'') – 25,12%	0
Alunos organizam-se em grupos de 4 na rede formal, dispondo-se em duas filas frente a frente e professora na parte lateral do campo;	0	0	2 segmentos 159'' (139'' + 20'') – 7,49%
Alunos dispostos em grupos de 4 na rede formal, dispondo-se em duas filas frente a frente e professora na parte lateral do campo;	0	0	5 segmentos 166'' (11'' + 61'' + 27'' + 11'' + 56'') – 7,83%

Alunos em equipas de 6 elementos no campo formal de voleibol e professor na zona lateral do campo;	0	3 segmentos 887'' (79'' + 22'' + 786'') – 39,51%	8 segmentos 1352'' (293'' + 149'' + 114'' + 140'' + 210'' + 184'' + 155'' + 107'') – 63,73%
Alunos em meia-lua com o professor no meio e de frente para os alunos;	1 segmento 100'' (5,75%)	2 segmentos 91'' (33'' + 58'') – 4,05%	0
Movimentação dos alunos para o local onde se encontra o/a professor/a;	2 segmentos 147'' (82'' + 65'') – 8,46%	1 segmento 30'' (1,34%)	1 segmento 45'' (2,12%)
Mudanças de campo mantendo os grupos;	0	1 segmento 61'' (2,72%)	6 segmentos 170'' (31'' + 25'' + 18'' + 20'' + 23'' + 53'') – 8,01%
Alunos desorganizados e sem intervenção do professor.	0	0	1 segmento 10'' (0,47%)

Anexo 12 – Certificado de conclusão do módulo *Structuring Article Correctly*



Anexo 13 – Certificado Olimpíada Sustentada



Programa de Educação Olímpica

EXCELÊNCIA, AMIZADE E RESPEITO

CERTIFICADO

O Comité Olímpico de Portugal confere o presente Certificado a

Daniel Meira

peelo trabalho desenvolvido na promoção da
Educação Olímpica através da implementação do projeto
Olimpíada Sustentada: ninguém deve ser deixado para trás

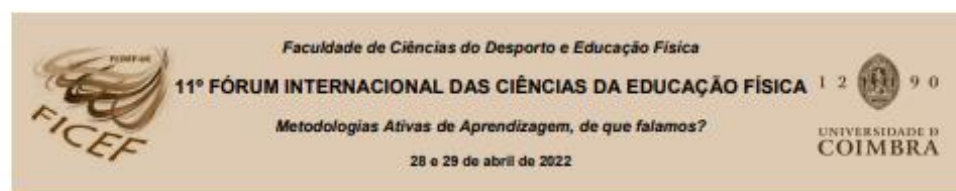
Lisboa, 3 de junho de 2022



José Manuel Constantino
Presidente do Comité Olímpico de Portugal

www.eduolimpica.comiteolimpicoportugal.pt

Anexo 14 – Certificado de participação FICEF



DIPLOMA

Daniel Filipe Simões Meira apresentou o trabalho *Análise do Processo de Ensino-Aprendizagem e Tempo Potencial de Aprendizagem em aulas de Educação Física de estudantes-estagiários* no 11º Fórum Internacional das Ciências da Educação Física, organizado pela Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Portugal.

Coimbra, 28 e 29 de abril de 2022

A coordenadora do MEEFEBS

Assinado por: ELSA MARIA FERRO RIBEIRO DA
SILVA
Num. de Identificação: 05333351
Data: 2022.06.08 13:19:21+01'00'

(Prof.ª Doutora Elsa Ribeiro da Silva)

Organização: Elsa Silva - Catarina Amorim - Duarte Messias - Josué Vieira - Mariana Sousa